



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Instituto de Letras

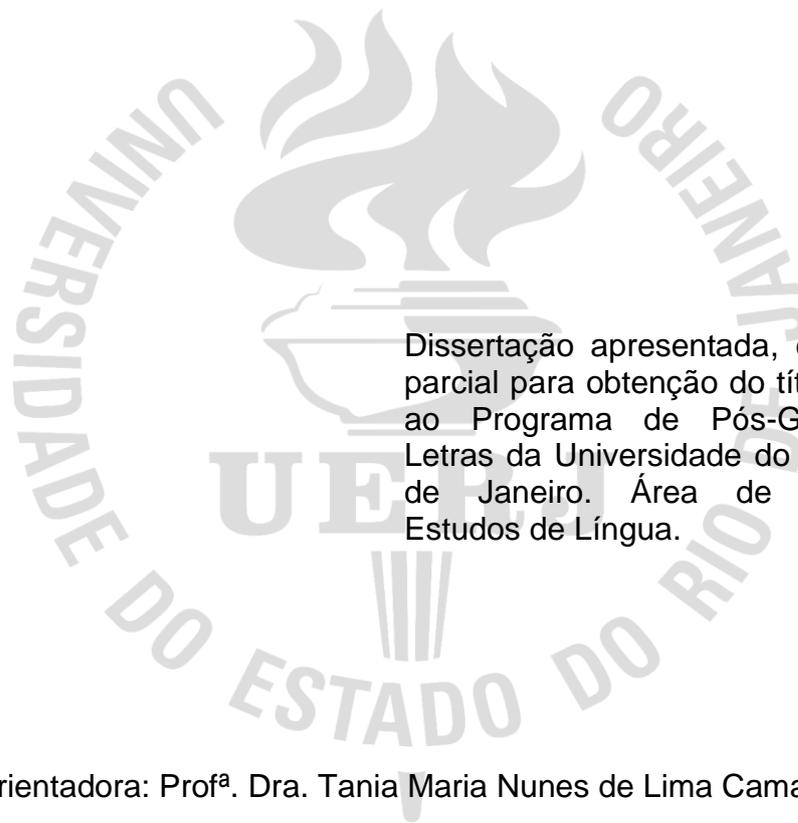
Helena Ferreira de Araújo Langoni

O texto argumentativo e a construção da empatia

Rio de Janeiro
2021

Helena Ferreira de Araújo Langoni

O texto argumentativo e a construção da empatia



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estudos de Língua.

Orientadora: Prof^a. Dra. Tania Maria Nunes de Lima Camara

Rio de Janeiro

2021

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/B

L284

Langoni, Helena Ferreira de Araújo.
O texto argumentativo e a construção da empatia / Helena
Ferreira de Araújo Langoni. – 2021.
101 f.: il.

Orientadora: Tania Maria Nunes de Lima Camara.
Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Instituto de Letras.

1. Língua portuguesa - Teses. 2. Escrita – Teses. 3. Textos –
Teses. 4. Empatia – Teses. 5. Linguagem e línguas – Teses. I.
Camara, Tania Maria N.L. (Tania Maria Nunes de Lima). II.
Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Letras. III.
Título.

CDU 806.90:003.2

Bibliotecária: Mirna Lindenbaum. CRB7 4916

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial
desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Helena Ferreira de Araújo Langoni

O texto argumentativo e a construção da empatia.

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estudos de Língua

Aprovada em 17 de dezembro de 2021.

Banca examinadora:

Prof^a. Dra. Tania Maria Nunes de Lima Camara (Orientadora)
Instituto de Letras – UERJ

Prof^a. Dra. Denise Salim Santos
Instituto de Letras – UERJ

Prof^a. Dra. Heloana Cardoso Retondar
Grupo Educacional Bom Jesus

Rio de Janeiro

2021

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação aos meus pais, que me concederam a benção da vida, e às três pessoas que me acolheram no seio de sua família sem o menor receio, me transmitiram valores morais e me ensinaram a importância do conhecimento usado para propósitos edificantes: tia Francisquinha, tia Edith e tio Dagmar.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, em primeiro lugar, por ter me proporcionado a grande oportunidade e a chance de aprender na escola da vida, mais uma vez.

Igualmente agradeço a meus pais, que, apesar de não terem podido me educar, tornaram meu nascimento possível e, com a permissão de Deus, me deram o maior presente que podemos ter: a vida.

Não poderia deixar de citar três pessoas que, movidas pelo sentimento de amor e piedade, foram a outro estado para me tirarem de uma situação difícil na qual me encontrava e, com muita dedicação, me guiarem pelas veredas da vida. Eu acredito que, sem esse gesto de amor, muito provavelmente, não me teria sido possível chegar até aqui como estou hoje.

Agradeço, pelo carinho, tempo e dedicação a mim dispensados pelas professoras doutoras Aira Suzana Ribeiro Martins, do Colégio Pedro II, e Tania Maria Nunes de Lima Camara, minha orientadora.

Incluo ainda, no rol de pessoas a terem a minha gratidão, meu namorado, Yuri Bacelar e minha amiga Marcelle dos Santos Belfort Duarte, pelo apoio, auxílio e pela compreensão a mim dedicados.

Por último, porém não menos importante quero agradecer aos meus colegas de profissão e de caminhada acadêmica: Sidnei Ribeiro Junior, Tatiana, Thiago dos Santos Conceição, Vivian de Souza Neves Pereira Samara Marcelino por terem me incentivado e me ajudado nesse percurso desafiador, empolgante e gratificante.

De nada vale o brilho da inteligência, se o coração permanece às escuras.

Bezerra de Menezes

RESUMO

LANGONI, Helena Ferreira de Araújo. *O texto argumentativo e a construção da empatia*. 2021. 101 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro 2021.

Esta dissertação visa a auxiliar o desenvolvimento da empatia a partir do aperfeiçoamento da produção de textos argumentativos. Pensa-se que a semântica dos conectivos, ao lado da seleção lexical, proporciona um caminho para que os alunos alcancem seus propósitos nos textos que produzem. Considerando-se que uma das funções da língua é permitir a comunicação efetiva entre seus falantes, faz-se necessário, além do uso linguístico consciente e adequado, uma postura solidária e respeitosa na prática comunicativa. Assim, acredita-se que a empatia deva caminhar junto com os atos comunicativos. Como orientação teórico-metodológica, recorreu-se à leitura de textos de autores como Marshall B. Rosenberg, Adam. Smith, Ingedore V. Koch, Othon M. Garcia, Irandé Antunes, dentre outros, que versam sobre argumentação, conectivos e, em especial, sobre a empatia.

Palavras-chave: Língua portuguesa. Produção textual. Argumentação. Empatia. Conectivos.

ABSTRACT

LANGONI, Helena Ferreira de Araújo. *The argumentative text and empathy building*. 2021. 101 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

This dissertation aims to aid in the development of empathy through the improvement of argumentative text production. It was found that the semantics of connectors as well as lexical choice pave the way for students to achieve their goals in their production. Considering that one of the functions of the language is to allow effective communication of its speakers, it is necessary, besides the conscious and adequate linguistic use, a sympathetic and respectful attitude in the speaking practice. Thus, it is believed that empathy should work hand in hand with the speech acts. As theoretical-methodological guidance, we intend to resort to the reading of texts by authors such as Marshall B. Rosenberg, Adam. Smith, Ingedore V. Koch, Othon M. Garcia, Irandé Antunes, among others, who verse about argumentation, mainly, about argumentative texts, connectors, and empathy, in particular

Keywords: Portuguese language. Textual production. Argumentative texts. Empathy.

Connectors

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 LÍNGUA PORTUGUESA E ENSINO	16
1.1 As legislações pedagógicas do ensino	16
1.2 A gramática a serviço da produção textual	20
1.3 A relação intrínseca entre leitura e produção textual	27
1.4 A produção textual na sala de aula.....	32
2. TECENDO A INTERAÇÃO SOCIAL	38
2.1 O fio da interação: o texto	38
2.2 O enlaçamento textual	42
2.3 O entrelaçamento textual	47
2.4 O entremeio textual	52
3. O TEXTO ARGUMENTATIVO	54
3.1 Algumas considerações sobre a arte de argumentar	54
3.2 Gêneros textuais na sala de aula.....	58
4. A RELAÇÃO ENTRE EMPATIA E ARGUMENTAÇÃO	66
4.1 Empatia e interação	66
4.2 Empatia e argumentação	68
4.3 Empatia, argumentação, escrita e recursos linguísticos.....	71
5. PROPOSTAS DE ATIVIDADES	77
5.1 Para não se perder o fio da meada.....	78
5.2 Etapas da produção textual	80
5.2.1 Exemplo de comunicação não empática	81
5.2.2 Introdução do tipo textual argumentação	84
5.2.3 Apresentação e análise do artigo de opinião, debate e leitura e análise de uma Carta do Leitor	85
CONCLUSÃO	92

REFERÊNCIAS	96
ANEXO A – Artigo de opinião e três cartas do leitor por ele motivadas.....	99
ANEXO B – Tabela guia para a autorrevisão textual.....	100
ANEXO C – Tabela guia para a revisão textual da produção dos colegas.....	101

INTRODUÇÃO

A proposta de trabalhar o texto argumentativo como uma possível ponte para o despertar da empatia teve origem no contato travado com uma turma do sétimo ano da escola municipal Cardeal Arcoverde em 2016. A escola fica localizada no bairro de Madureira, no município do Rio de Janeiro. O grupo era heterogêneo, não somente do ponto de vista pedagógico, como também em relação à faixa etária, já que havia alunos de 12 a 15 anos.

A turma era composta por grupos de alunos que não se relacionavam muito bem nem entre si e nem com a comunidade escolar e, por essa razão, a maioria assumia uma atitude perene de hostilidade.

Os alunos demonstravam um comportamento esvaziado de respeito e de afeto, de forma muito natural, para com toda e qualquer pessoa. Além disso, não levavam em consideração nem a idade, nem a posição hierárquica, nem a falta de intimidade existente entre eles e o alvo do seu desrespeito.

A comunicação desses alunos se dava pela prática de falas e posturas inconvenientes, como humilhar as pessoas e debochar delas. Todas as vezes que isso acontecia em sala de aula, o clima tornava-se extremamente desconfortável e tenso. A impressão que eu tinha era a de que, a qualquer momento, uma mina poderia explodir, lançando para os ares com ela não só o planejamento da aula como até mesmo a integridade física dos que estivessem naquele espaço.

Era visível que essa situação precisava ser urgentemente resolvida, no entanto ela não era a única a ser tratada. Além da dificuldade de relacionamento presente naquela turma, observou-se um outro ponto em comum: a maioria daqueles estudantes produzia textos pouco coesos e coerentes.

Não foi difícil notar que parte dessa carência poderia ser atribuída ao mau uso ou à ausência dos conectivos, bem como à falta de ordenação das ideias, especialmente quando se fazia necessária a utilização de teses e argumentos que as sustentassem.

Era premente a necessidade de uma mudança significativa no planejamento das atividades a serem desenvolvidas com aquele grupo, já que eu precisava buscar soluções para duas frentes: uma ética-social e outra pedagógica.

Após muita reflexão acerca do assunto, a natureza sociointeracional da língua

mostrou-se um caminho que poderia me ajudar na tentativa de aliar as duas frentes urgentes. Decidi, então, trabalhar o tipo textual argumentativo como uma forma de buscar alcançar a empatia, e assim iniciar um trabalho de transformação na postura da turma.

Para tanto, encontrou-se um norte na estratégia criada pelo psicólogo Marshall B. Rosenberg, Comunicação não violenta, doravante CNV.

A CNV nos ajuda a reformular a maneira pela qual nos expressamos e ouvimos os outros. Nossas palavras, em vez de serem reações repetitivas e automáticas, tornam-se respostas conscientes, firmemente baseadas na consciência do que estamos percebendo, sentindo e desejando. Somos levados a nos expressar com honestidade e clareza, ao mesmo tempo que damos aos outros uma atenção respeitosa e empática. (...) a CNV promove o respeito, a atenção e a empatia e gera o mútuo desejo de nos entregarmos de coração. (Marshall B. Rosenberg, 2006 [s.p].)

Essa estratégia ancora-se em habilidades de linguagem e de comunicação que relembram e reavivam a capacidade de os comunicantes permanecerem com postura respeitosa, ainda que eles estejam em condições adversas. Dessa maneira, a CNV parece atender ao propósito de tentativa de substituição de uma postura defensiva por uma mais compassiva.

A escolha do tipo textual argumentativo deu-se por algumas motivações básicas e a primeira delas reside no fato de que na atualidade, a argumentação está imiscuída com posturas agressivas. Parece que em nome da prática do direito de expressão a polidez e a cordialidade, em muitas situações comunicativas, cedem lugar ao desrespeito. Outra razão, é que o ato de argumentar é inato ao ser humano. Argumentar faz parte da vida de qualquer pessoa, ainda que ela não perceba isso: sempre que alguém indaga o porquê em qualquer situação e não se contenta com a resposta e retruca, esse alguém está argumentando.

Portanto, pode-se afirmar que a arte de argumentar é uma condição humana, e isso significa dizer que o homem a pratica quase que a todo momento com aqueles que estão à sua volta; algumas vezes, argumenta consigo mesmo quando busca solução para uma questão trivial, como ir ou não ir a um evento; comer ou não comer algo que comprometeria sua dieta etc.

Por esse motivo, seria útil que a sequência argumentativa fosse trabalhada desde os anos iniciais do Ensino Fundamental. Em muitas instituições de ensino, a argumentação propriamente dita só é apresentada, de forma superficial, nos anos finais do Ensino Básico ou, de forma mais aprofundada, no final do Ensino Médio.

Com isso, os alunos não têm tempo suficiente para se familiarizem com esse tipo de produção. Cabe aqui destacar que o nível de cobrança dos argumentos estaria adaptado ao ano escolar em que esse tipo textual estivesse sendo trabalhado.

Ademais, uma das competências gerais presentes no documento de caráter normativo da educação brasileira – a Base Nacional Comum Curricular (2017, p.9), doravante BNCC – traz o seguinte conteúdo:

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

Defender uma ideia é ação básica e corriqueira na vida de qualquer ser social porque as pessoas são convidadas, e às vezes até mesmo compelidas, a assumirem pontos de vista diante de determinadas situações. Portanto, argumentar é uma das ações que regem o viver em sociedade, como afirma Antônio Suarez Abreu (2009, p.4): “Seja em família, no trabalho, no esporte ou na política, saber argumentar é, em primeiro lugar, saber integrar-se ao universo do outro”.

Apesar de o falante da língua poder ser competente linguística e argumentativamente, sempre há espaço para o aprimoramento das técnicas de argumentação a fim de que a mensagem seja transmitida da forma mais inteligível possível, diminuindo, dessa maneira, os prováveis equívocos e más interpretações.

O tipo textual em questão possibilita a discussão e, conseqüentemente, propicia reflexão acerca do tema a ser desenvolvido. Essa atitude parece útil na convivência social, pois que muito do que é dito de forma intempestiva pode gerar problemas entre os interlocutores. Em se tratando de argumentação, é crucial uma tomada de consciência ao longo do processo de interação para que não haja arrependimentos em relação ao que foi dito ou ao que foi deixado de ser mencionado.

Diz-se isso, porque, com o despertar da consciência, com o tempo e com o amadurecimento necessários, esses indivíduos poderão vir a perceber que eles eram, são e serão também responsáveis pela ambiência de onde quer que estejam. Dessa forma, a reflexão trazida pela língua pode ajudá-los em uma transformação de atitude: esta passaria de meramente contemplativa para uma consciente e ativa como afirma Antunes (2009, p. 42):

a escola tem um papel decisivo na construção de uma sociedade que tenha consciência de seus deveres e de seus direitos. Desse modo, cabe também à escola proporcionar meios que levem os alunos a se tornarem cidadãos conscientes do seu papel como agentes construtores de uma sociedade mais solidária e respeitosa.

Sendo assim, essa pesquisa apresenta sugestões de atividades para tentar minimizar, ou mesmo resolver, a dificuldade na escrita, uma vez que o uso de elementos coesivos sequenciais, bem como o de vocábulos adequados à situação mostram-se condição básica para a construção de textos mais organizados, inteligíveis e empáticos.

Levando em conta todos os desafios mencionados, o objetivo geral do presente estudo é ser um contributo para todos aqueles que demonstrem interesse em caminhos que possam auxiliar os alunos a aprimorarem sua produção textual, tanto em termos linguísticos quanto em termos sociais. Para tanto, foi escolhido um referencial teórico ancorado na visão sociointeracionista da língua.

Os objetivos específicos são dois: um linguístico e outro ético-social. O primeiro visa a auxiliar no aprimoramento da produção escrita dos alunos que estão no Ensino Básico, no que diz respeito à escolha lexical e à importância do processo de revisão textual; e o segundo busca, a partir da reflexão do que é escrito, iniciar um caminho que possa vir a modificar a postura dos alunos tornando-os mais conscientes e mais socialmente comprometidos com o bem-estar comum.

Para que o fim ético-social seja alcançado, ressalta-se, mais uma vez, que o objetivo linguístico constitui uma ferramenta indispensável em sala de aula, pois que não podemos diminuir a importância social da gramática, como vemos em Marcuschi (2008, p.57): “É claro que a gramática tem uma função sociocognitiva relevante, desde que entendida como uma ferramenta que permite uma melhor atuação comunicativa”.

O segundo objetivo específico assenta-se na questão ético-social. Aqui, uma das intenções, no primeiro momento, é tentar fazer com que os alunos se percebam como indivíduos responsáveis pela construção de um ambiente agradável e harmônico tanto em sala de aula como fora dela. Como dito anteriormente, a intenção é oportunizar condições para que todos percebam que são responsáveis pelos seus próprios atos.

Essas ações, por sua vez, estão em consonância com o documento BNCC (2017, p. 7), que

está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN).

A proposta inicial era trabalhar em sala de aula o gênero *Carta do Leitor* e, posteriormente, recolher as produções dos alunos e utilizá-las como material de análise para essa pesquisa. No entanto, por conta de a pandemia da COVID ter impossibilitado as aulas presenciais, a coleta do material ficou comprometida porque os alunos apresentaram dificuldades para acessarem às plataformas virtuais.

Por essa razão, decidiu-se por substituir o corpus, que seria composto pelo material produzido pelos alunos por propostas pedagógicas sobre o gênero *Carta do Leitor* à luz da BNCC.

A pesquisa foi realizada a partir do levantamento teórico de autores que escreveram sobre o tema aqui pesquisado, tais como Marshall B. Rosenberg, Adam. Smith, Ingedore Villaça Koch, Irandé Antunes, José Carlos de Azeredo, Luiz Antônio Marcuschi, Maria Helena de Moura Neves, dentre outros.

O desenvolvimento da pesquisa compreende cinco capítulos. O capítulo 1 – *Língua Portuguesa e ensino* – tem como base alguns documentos normativos pedagógicos, como a BNCC. Aborda, também, a prática da produção textual e sua importância social.

Além disso, busca levar o leitor a uma reflexão sobre a condução do ensino da língua portuguesa em sala de aula, focando em como a gramática pode estar a serviço do aprimoramento da produção textual e como esta pode ter a leitura como uma aliada. Chama-se a atenção para o papel crucial da leitura na formação social do cidadão.

No segundo capítulo – *Tecendo a interação social* –, são apresentadas algumas definições da língua e o conceito do que é texto à luz da abordagem sociointeracionista da língua. Destaca-se, ainda, a importância de o uso de conectivos na tessitura do texto e seu papel na construção da coesão e da coerência textuais

O capítulo 3 – *O texto argumentativo* – apresentação de algumas considerações sobre a arte de argumentar. Destaca-se sua condição humana e como ela pode, por meio da língua, ser um recurso de transformação da sociedade. Ainda aqui, discorre-se sobre os gêneros textuais, que, na visão de Azeredo (2018) “são modelos construídos para trazerem dinamismo à vida em comunidade e por

isso eles são social e historicamente formados.” Ainda nesse capítulo, justifica-se a escolha do gênero *Carta do Leitor* pela sua importante função social de promover o intercâmbio de ideias, de informações e de opiniões entre pessoas que não se conhecem e que morem em lugares distintos.

O capítulo 4 – *A relação entre empatia e argumentação* – alia o papel sociointeracionista da língua à ideia da argumentação como um processo de formação de opinião. Esse capítulo destaca a possibilidade de a prática reflexiva da língua, por meio do tipo textual argumentativo, resultar na tomada de consciência da responsabilidade que todo ser social tem na busca de uma mudança de atitude que possibilite a substituição de uma postura hostil por uma mais empática.

Finalmente, no capítulo cinco – *Proposta de atividade* – busca-se não produzir um roteiro a ser seguido, mas, sim, sugerir um entre os tantos caminhos possíveis de serem percorridos para promover a prática da escrita significativa no que diz respeito ao propósito desta dissertação. Além disso, a proposta, em todas as etapas da atividade, oportuniza momentos voltados para a reflexão e para o exercício da empatia.

Espera-se desse modo, que a sugestão de atividade proposta possa ser aplicada, ajustada e aperfeiçoada na sala de aula, revelando-se um caminho possível de busca de soluções para desafios iguais ou semelhantes aos que foram descritos nessa pesquisa.

Esta dissertação, portanto, visa a constituir-se um instrumento que ajude o desenvolvimento da empatia a partir do trabalho de coesão e de coerência em textos escritos. A preocupação vai além da linguística já que anseia por auxiliar na formação de cidadãos mais conscientes do alcance que a língua tem em termos de construção de um ambiente mais respeitoso e empático para todos. Almeja-se, pois, contribuir na formação de cidadãos que estejam linguística e empaticamente preparados para usarem socialmente a língua de forma mais consciente e ética.

1 LÍNGUA PORTUGUESA E ENSINO

A língua permite a construção de relações entre os sujeitos e, por ser uma forma de conhecimento e de identidade cultural, constitui um compilado da cultura de um povo em determinado momento histórico.

A relação entre os sujeitos é construída no momento no qual o emissor mobiliza seus conhecimentos linguísticos para criar uma mensagem que seja inteligível para seu receptor.

Criar oportunidades para que os alunos apliquem os recursos da língua na produção de sentidos é parte da tarefa da escola, bem como auxiliá-los a usar a língua com desenvoltura, adequação e eficiência nas diferentes situações comunicativas, orais ou escritas.

1.1 As legislações pedagógicas do ensino

Com as transformações sociais e culturais do mundo, com o estudo da Linguística nos cursos de Letras, os aspectos funcional, situacional e contextual da abordagem relacionados ao ensino da língua passaram a ser privilegiados em detrimento de o discurso conservador que focava o ensino na análise da língua em seu aspecto formal.

Nessa nova perspectiva, em especial a partir dos anos de 1970, começou a haver grande interesse na relação entre texto e contexto, como se lê neste trecho:

É produzindo e interpretando textos que aprendemos uma língua, pois não aprendemos apenas os significados das palavras e as regras de sua combinação em frases. Aprendemos, sobretudo, a integrá-las em textos socialmente situados e interativamente relevantes. Portanto, todo o processo de ensino/aprendizagem da língua consiste, necessariamente, em ensinar/aprender a lidar com textos, produzindo-os, atribuindo-lhes sentido, observando como estão construídos e refletindo sobre a relação entre essa construção e sua relevância contextual ou sua funcionalidade. É lidando com textos em situações de uso que aprendemos a língua. (AZEREDO, 2007, p.38).

Vygotsky postula uma nova abordagem, o interacionismo ou sociointeracionismo, que afirma que o aprendizado está ancorado na interação e nas práticas sociais e significativas da linguagem.

Assim, o foco de as aulas deixa de conceber um conjunto de regras gramaticais a serem aplicadas para unicamente assegurarem a composição de conjuntos de frases bem formadas e passa-se a estudar as nuances da interação e da comunicação entre os interlocutores, juntamente com os contextos e as situações nas quais essa comunicação ocorre.

Portanto, é desejável que o ensino da Língua Portuguesa (doravante LP), em sala de aula, seja voltado para a ampliação da competência comunicativa dos alunos. Para tanto, é desejável que as aulas de LP trabalhem com a língua da maneira como ela se apresenta no mundo real. Nele, os falantes leem e produzem seus próprios textos, sejam eles orais ou escritos, para atingirem seus propósitos comunicativos.

A separação do ensino em aula de leitura, aula de gramática, aula de produção textual etc. não só não favorece o ensino, como também o prejudica na medida em que separa a concretude da língua em uso. Com isso, aprofunda o abismo entre a língua ensinada na escola e a língua utilizada pelos alunos cotidianamente. Lançar um novo olhar sobre as habilidades e competências a serem desenvolvidas é crucial para que elas estejam integradas nas salas de aula. Por exemplo, o ensino da leitura deve visar a formar leitores autônomos e competentes para que eles possam participar ativamente como cidadãos na sociedade. Da mesma forma, é crucial que a produção textual objetive formar escritores aptos a produzirem textos socialmente eficientes dentro do jogo interacional, incluindo a comunicação realizada por um registro formal. Por fim, a gramática ou análise linguística precisa estar a serviço da competência comunicativa do aluno e para isso ela necessita fornecer a ele instrumentos que possam ser acessados quando os alunos sentirem necessidade de empregá-los.

Dessa forma, a leitura, a escrita formal e a análise linguística constituem-se como atos interdependentes e, portanto, essa relação de complementação gera estranheza na separação das aulas de LP, que estão dissociadas entre si, como as aulas intituladas de leitura de textos literários ou não literários, de gramática e de produção textual. A complexidade dessa tripartição fomentou, ao longo dos anos, a formulação de alguns documentos pedagógicos que tentaram nortear a prática em sala de aula. O mais recente deles é a Base Nacional Comum Curricular, que data de 2020. Trata-se de um documento pedagógico normativo que se alia a outras

legislações anteriormente formuladas, como a Lei de Diretrizes Básicas e os Parâmetros Curriculares Nacionais.

A BNCC reúne um conjunto de conteúdos escolares mínimos a serem trabalhados em todo o território brasileiro, da educação infantil ao Ensino Médio nas instituições de ensino particulares ou públicas municipais, estaduais e federais. Nela, os componentes curriculares são pautados no desenvolvimento de habilidades e de competências que reafirmam a busca de uma transformação social por meio de uma prática ancorada em uma formação integral, ética e cidadã.

No Ensino Fundamental, que é o foco deste estudo, a aprendizagem é dividida em cinco áreas de conhecimento, a saber: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso. Cada uma dessas áreas de conhecimento possui competências específicas para o desenvolvimento de habilidades que serão trabalhadas em unidades temáticas relacionadas a objetivos de conhecimentos específicos.

Nesse mesmo nível escolar, a Língua Portuguesa juntamente com os componentes das Artes, da Língua Inglesa e da Educação Física integram a área de Linguagens. Como se observa em uma das dez competências contidas no documento, na área de Linguagens a principal intenção é levar o aluno a aprender as diferentes práticas de linguagem:

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. (BNCC, 2020, p.9)

Para tanto, é preciso que a linguagem seja desenvolvida como uma forma de interação humana, social e cidadã, como está evidenciado na primeira das seis competências específicas da área de linguagens “1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica e social e o seu caráter constitutivo de organização e significação da realidade. (BNCC, 2020, p.65)”

Desse modo, o foco da aprendizagem das aulas de LP é o desenvolvimento da capacidade de usar a língua falada e escrita em atividades sociais diversas. As aulas devem, portanto, contemplar os cinco eixos organizadores: oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e educação literária.

Antunes (2010, p. 29) cita uma afirmação feita por Marcuschi em uma de suas aulas – “quando alguém abre a boca para falar, começa um texto” – e a concepção

de língua como um ato social são indícios de que a maneira mais produtiva de se ensinar a LP é a partir das regularidades textuais, ou seja, a partir das propriedades e dos critérios que permitem reconhecer um conjunto de palavras, de frases ou mesmo de parágrafos como sendo um texto.

Para vislumbrar-se o que é um texto, faz-se necessário compreender o que é textualidade, que “pode ser entendida como a característica estrutural das atividades sociocomunicativas (e, portanto, também linguísticas)” (ANTUNES, 2010, p.29). Ou ainda: “Chama-se textualidade ao conjunto de características que fazem com que um texto seja um texto, e não apenas uma sequência de frases.” (COSTA VAL, 1991, p. 5)

Ensinar LP partindo das regularidades do texto significa fazer da textualidade o objetivo de ensino, e conseqüentemente “assumir a textualidade como o princípio que manifesta e que regula as atividades de linguagem”. (ANTUNES, 2010, p.30).

Assim, compreender um texto é uma operação que vai além de seu aparo linguístico, pois se trata de um evento comunicativo em que operam, simultaneamente, ações linguísticas, sociais e cognitivas. (ANTUNES, 2010, p.31)

Portanto, a substituição da prática de analisar frases soltas, inventadas artificialmente, descontextualizadas da realidade social pelo estudo das regularidades textuais é um caminho para que o aluno perceba de forma concreta quais os requisitos que um conjunto de palavras precisa cumprir para que o construto seja entendido como um texto e assim alcance sua intenção comunicativa. Acredita-se que uma prática pedagógica focada nos elementos coesivos, nas estruturas e na pontuação do texto seja uma alternativa de via concreta para auxiliar os alunos em suas produções textuais.

Auxílio esse que não ocorre sem o estudo do texto, como afirma BAGNO (2009, p.119): “No momento em que se isola a frase, ela perde suas amarras com o quadro conceitual, referencial e discursivo de que faz parte. Perde, portanto, seu sentido maior.”

Diz-se isso porque a frase é linguisticamente limitada para comportar muitos dos recursos do funcionamento da língua, como, por exemplo, os recursos da coesão. De modo geral, a formação das frases está ligada à aplicação de ordem morfossintática-semântica. Além disso, por ser um recorte do todo a frase desconectada de um contexto não permite que o aluno perceba a complexidade do funcionamento sociocomunicativo da linguagem.

Arrancar a frase do texto para tentar analisá-la isoladamente seria o mesmo que arrancar um tijolo de um edifício completo e analisar esse tijolo em seus aspectos materiais (peso, largura, comprimento, composição química...) sem levar em consideração o papel que ele desempenha nesse edifício, em que posição ele se encontra com relação aos demais tijolos, quanto peso ele suporta e por aí vai... (ANTUNES, 2010, p.46)

Por isso, a Linguística Textual, ao adotar como objeto de estudo as propriedades textuais, tem muito a contribuir no ensino de coesão, de coerência, de análise linguística, entre outras manifestações de usos da língua, apesar de a BNCC nada citar sobre esse assunto.

Ao contrário, analisar textos significa separar, de um conjunto, os elementos que o integram e, acima de tudo, perceber que, em um texto, todos os elementos estão integrados e que cada um deles oferece sua contribuição para o entendimento do que foi exposto. Nessa perspectiva pedagógica, o foco do entendimento está no sentido maior, ou seja, na dimensão global que cada unidade presente no texto expressa em relação ao todo.

Assim, analisar textos implica mergulhar neles e refletir sobre como eles são produzidos e como eles são recebidos pelo interlocutor. Para dar conta dessa questão, os professores, linguistas e pesquisadores continuam a buscar meios cada vez mais eficientes para que o ensino da LP aconteça de forma mais relevante, significativa e em consonância com a linguagem empregada na vida social real.

Por tudo isso, a Linguística Textual considera o texto como sendo a forma básica de manifestação da linguagem e, por isso, não mais se interessa pelo estudo das palavras ou de frases soltas (análise transfrástica), mas toma como objeto de estudo as operações linguísticas, cognitivas, sociais e interacionais, presentes na produção e na recepção do texto.

1.2 A gramática a serviço da produção textual

Gramática é um termo que possui muitas acepções. Popularmente ele é usado para designar um volume no qual há paradigmas linguísticos a serem seguidos; para alguns responsáveis e alunos, gramática pode ser o nome de uma disciplina dentro das aulas de português; para os pesquisadores da língua,

gramática pode ser uma ciência que estuda, analisa e categoriza termos linguísticos tomando como base a língua padrão.

Levando em conta os diferentes conceitos apresentados acima, pode-se afirmar que cada uma delas mantém consigo o estigma de ser a gramática vista pelos estudantes como algo difícil, inútil, desinteressante e, comumente, algo dispensável.

Alguns estudiosos e pesquisadores no assunto apresentam suas definições de gramática, como, por exemplo, a seguinte:

(...) ela constitui um sistema de noções, de descrições estruturais e de regras que permitem falar da língua, descrevê-la, dizer como ela funciona no processo comunicativo e mostrar como é que se fala e se escreve nessa língua. (FRANCHI, 2006, p. 22)

Outros pesquisadores, como Bechara (2009, p. 37), afirmam que “A gramática normativa recomenda como se deve falar e escrever segundo o uso e a autoridade dos escritores corretos e dos gramáticos e dicionaristas esclarecidos.”

Sabe-se que todo falante, salvo algumas exceções, já tem internalizado as regras e os padrões de sua língua, e é minimamente competente nela, uma vez que a utiliza diariamente em seus eventos comunicativos. Tal domínio se realiza desde a sua infância, pois basta que a criança entre em contato com uma língua para que ela tenha um domínio, ainda que pequeno, do sistema de regras e dos princípios que lhe permitem ativar e construir a gramática dessa língua. Portanto, a escola não ensina a língua, mas, sim, desenvolve no aluno a capacidade de fazer uso do registro linguístico adequado a situações formais e semiformais.

Em consequência disso, o falante quase sempre obtém êxito em sua tentativa de comunicação, como, por exemplo: ser atendido em um pedido realizado ou obter uma ajuda necessária. Então, poderia dizer-se que nenhum brasileiro precisaria aprender o *português*; seria necessário, apenas que ele aprendesse os diferentes registros de uso, adequando-os à forma de expressão e à situação comunicativa em que o indivíduo se encontrasse. O termo *português* é utilizado pelo senso comum para definir o sistema estrutural de regras que norteiam o processo comunicativo no território brasileiro.

No entanto, a questão de como ensinar e o porquê ensinar gramática, enquanto um conjunto de regras a serem seguidas, diante de uma situação

comunicativa formal é uma questão de grande complexidade e por isso mesmo há muita discussão em torno da importância do seu ensino e de como realizá-lo.

Discute-se ainda qual seria o conteúdo programático mais adequado a ser explorado pelos professores nas instituições de ensino, que muitas vezes se veem em uma situação bastante angustiante em meio a novas sugestões de práticas metodológicas.

Não raro, novas vertentes pedagógicas surgem com a promessa de sanarem dificuldades encontradas em fazeres tradicionais realizados ao longo do processo de ensino; no entanto, nem sempre as expectativas se concretizam e, por não terem um caminho previamente traçado a seguir, os docentes podem sentir mais dificuldades na realização de suas tarefas.

Observa-se que, apesar de o ensino ter passado por algumas reformas, ainda há um fosso entre a teoria e a prática, pois que os educadores ainda se deparam com desafios e dificuldades frequentes na missão de ensinar aos alunos os paradigmas linguísticos categorizados como padrão.

Por isso, é comum que os docentes fiquem em uma posição delicada ao planejarem suas aulas e que experimentem insegurança por não saberem se conseguiram colocar doses equilibradas de exercícios que não demonstrem falta de compromisso com a qualidade do ensino, mas que também não sejam baseados em atividades que visem somente à classificação de termos gramaticais já que “Não é suficiente alguém ter o conhecimento de todas as regras, é necessário que as normas e regras gramaticais sejam bem utilizadas na composição de textos.” (FRANCHI, 2006, p. 16).

Assim sendo, é imprescindível uma reflexão sobre como a gramática é abordada em sala de aula e sobre as consequências que podem advir dessa abordagem. Por exemplo, se o estudo da língua for apresentado aos discentes como algo que deva ser simplesmente decorado, é totalmente esperado que aquele conhecimento seja rejeitado logo no início do processo de aprendizagem.

É importante que os alunos reconheçam a gramática não como um aglomerado de inadequações explicativas sobre os fatos da língua, mas como um documento de consulta, auxílio para dirimir as dúvidas que temos sobre como agir em relação aos padrões normativos. (ESTEBÁN, 2016, p. 8).

Para tanto é interessante que os alunos percebam a gramática como um instrumento que regula não para limitar, mas sim para representar um conjunto de

possibilidades que permite que uma língua expresse seu papel na interação social de forma mais adequada ao momento da interlocução. Isso provavelmente contribuirá para que os alunos tenham uma postura menos resistente ao estudo da gramática.

Apresentar os fatos gramaticais de maneira que os alunos os vejam como um conjunto de recursos que estão a seu favor e não contra eles é um grande desafio. No entanto essa é uma opção para que os discentes reconheçam a importância da gramática e percebam que ela é um facilitador para que eles realizem com mais eficácia o seu projeto de dizer.

Assim procedendo, existe a possibilidade de os alunos passarem a ver as regras gramaticais como aliadas, como ferramentas de busca para que eles mesmos tentem sanar suas dúvidas. Essa prática é bem-vinda porque, além de incutir nos estudantes a vontade e curiosidade pela pesquisa, leva-os a compreenderem o conhecimento de tais regras, não como uma diminuição das suas próprias práticas linguísticas, mas sim como exposições de alternativas de uso da língua.

Assume-se que cabe à escola o papel institucional de orientar os alunos quanto aos usos linguísticos tradicionais e historicamente reconhecidos como adequados e, portanto, cabe a ela propiciar uma reflexão constante acerca da relação entre língua materna, seu uso e suas prescrições gramaticais. Essa reflexão deve acontecer sem negar e sem privilegiar nenhuma variante linguística, uma vez que toda linguagem utilizada deve ser adequada ao público, ao registro, ao momento etc.

Assenta-se que a linguagem existe a partir da interação linguística, ou seja, a partir da sua prática no dia a dia entre seus usuários e, justamente por isso, a língua é um sistema que acolhe um conjunto de variantes linguísticas que possuem sua importância e seu momento de uso na interação comunicativa. Isso é facilmente perceptível no cotidiano, uma vez que não se dirige, seja no registro escrito ou falado, a um colega de trabalho da mesma maneira como se dirige aos membros que integram a direção do lugar onde se trabalha, por exemplo.

Além disso, é importante lembrar o fato de que a língua é um produto cultural histórico e, assim como a história dos povos muda, também a língua vai se modificando de acordo com a necessidade de seus falantes.

Por isso, é de extrema importância que o docente mostre para os alunos que, em determinadas situações, ele deve preferir o uso de uma forma a outra,

evidenciando que a forma escolhida não é melhor nem pior do que nenhuma outra, porém mais adequada ao contexto no qual o ato comunicativo acontece.

Talvez seja essa a razão pela qual há linguistas e estudiosos que defendem a ideia de que o modo pelo qual algumas obras lidam com a noção da norma conhecida como culta não mais dá conta da demanda atual e conseqüentemente tendem a criar

um abismo que existe, sim, mas entre a verdadeira norma culta usada pelas pessoas cultas do Brasil e aquilo que ele e outros não-especialistas em linguística, que se baseiam exclusivamente na norma gramatical mais conservadora e prescritiva, chamam de “norma culta. (BAGNO, 2007, p. 102).

A gramática da língua padrão não pode e nem deve ser deixada de lado, contudo, existe uma questão bastante inquietante para os professores e pedagogos que é escolher o que deve ser trabalhado nas salas de aula: o texto ou a gramática? O texto ou a produção textual? Qual é o espaço que deve ser dado ao texto? Qual é o espaço que deve ser dedicado à gramática?

Uma possível solução para esse dilema vivenciado em sala de aula é a adoção de uma prática ancorada em “uma exploração textual da gramática, o que significa dizer um estudo de como as categorias e as regras gramaticais devem ocorrer nos textos para que eles resultem bem construídos.” (ANTUNES, 2005, p. 90).

Continuamente, esforços têm sido realizados para que o ensino deixe de ser descontextualizado e passe a acontecer a partir de análises de textos. Nessa abordagem, o texto é apresentado como sendo o ponto de partida e o ponto de chegada, em alguns documentos pedagógicos, para que o ensino da língua seja mais profícuo.

Um desses exemplos pode ser encontrado no currículo pedagógico formulado pela SME (Secretaria Municipal de Educação), que foi elaborado tendo como base a BNCC:

O objeto da aula de português é o texto. Textos trazidos pelo professor, textos trazidos pelos alunos; textos produzidos pelos alunos, textos produzidos pelo professor. Textos reais, enfim, que circulam pela sociedade, observados em suas respectivas funções sociais; nunca o texto como pretexto para o ensino de um conteúdo, descontextualizado; textos escritos, textos orais, textos em linguagem verbal e/u não verbal. (SME, 2019, p.4)

Aquele fragmento deixa claro que as aulas de português devem procurar ter por base o estudo das regularidades textuais e/ou os processos e estratégias que contribuem tanto para a construção, quanto para a

interpretação da atividade verbal, no entendimento de suas funções e do que as pessoas fazem com ela no cotidiano de suas relações sociais. (ANTUNES, 2009, p. 53)

A partir desse olhar, espera-se que o estudo da abordagem de uma das variantes da língua não seja resumido a uma prática para que os alunos decorem nomes de categorias juntamente com suas funções e subclassificações de forma isolada. A experiência profissional e os relatos de muitos docentes mostram que essa estratégia é ineficiente pois é irrelevante os alunos decorarem os nomes das classes gramaticais suas de visões e subdivisões, se eles não sabem utilizá-las adequadamente em suas interações sociais.

Dessa forma, um movimento metodológico que privilegie somente classificação e categorização das classes gramaticais é um ensino que compartimentaliza o conhecimento ao invés de integrá-lo. Nessa abordagem, as informações ficam alocadas em gavetas que são acessadas de acordo com um planejamento pedagógico e assim esses compartimentos são acessados nas aulas quase que sempre de acordo com o cronograma e não com a necessidade apresentada pela turma. Dessa prática, pode-se ter como consequência o não desenvolvimento apropriado da autonomia linguística e, conseqüentemente uma parte considerável dos alunos encontra dificuldades para acessar aquelas informações sem o auxílio direto do professor. Em algumas situações, tem-se a impressão de que os estudantes estão com várias peças de um quebra-cabeça em suas mãos sem saber encaixá-las satisfatoriamente e ainda sentindo-se incompetentes por não conseguirem arrumar aqueles elementos da maneira esperada.

Exatamente por isso é imprescindível que se trabalhe com o texto por inteiro e não com frases isoladas, que fora do contexto, como anteriormente afirmado, perdem a função de demonstrarem se aquela escolha feita pelo autor foi a mais adequada ou não e o porquê. Pensa-se, portanto, que somente um estudo ancorado no texto leva os alunos a notarem os desdobramentos dos elementos utilizados na teia linguística. Essa teia linguística materializa-se no texto uma vez que ele pressupõe uma interação social que envolve cooperação, porque, de um lado, há o

falante se esforçando para produzir um material interpretável e, do outro, há um interlocutor com disposição para entender e interpretar o enunciado recebido.

Para tanto, é preciso que as propriedades materiais de um texto sejam abordadas, analisadas e esmiuçadas como, por exemplo, a correlação entre a coerência e a coesão. A primeira é a unidade textual obtida a partir da ligação semântica de palavras dentro de uma frase e/ou oração e por isso se constitui em um recurso importante para a produção de uma mensagem inteligível.

A busca pela coerência aliada a outros processos, como por exemplo, a seleção lexical e a capacidade de revisão, ajudam o aluno a reduzir, com o tempo e com a prática, produção de frases desconectadas entre si que não colaboram para a construção de um dizer que faça sentido. No entanto, o aluno precisa saber que um texto não é constituído somente de frases bem formadas. Enquanto autor, ele necessita ter a consciência de que as várias frases ali presentes devem integrar partes que estejam harmonicamente ligadas entre si semanticamente. Ligação essa que representa o uso da segunda propriedade textual: a coesão.

Para que essas e outras propriedades textuais se façam presentes nas produções dos alunos é necessário tempo para que o amadurecimento natural aconteça e para que gradualmente o conhecimento seja internalizado por meio da prática. Por isso, no ensino da língua, é importante que não exista uma cobrança intensa para que os alunos alcancem rapidamente as tão almejadas eficiência e excelência na produção de textos.

Encontrar um caminho eficaz para a integração entre os eixos da oralidade, da leitura, da escrita com o da análise linguística é um desafio que requer paciência e perseverança uma vez que “a escola não pode criar no aluno a falsa e estéril noção de que falar e ler ou escrever não têm nada a ver com a gramática” (Neves, 2003. p. 128).

Reitera-se que a gramática é uma aliada no processo de desenvolvimento da habilidade de escrita. Para tanto, o foco do ensino precisa estar localizado nas regularidades da atividade verbal e, por isso o material estudado na escola precisa buscar seu referencial nas atividades de linguagens concretas, pois assim existe uma maior probabilidade de que o estudo linguístico faça mais sentido para os alunos.

1.3 A relação intrínseca entre leitura e produção textual

O componente Língua Portuguesa da BNCC assume a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, ou seja, percebe a linguagem como uma forma de ação com uma finalidade social específica, como a possibilidade de realizar reivindicações ou até mesmo a obtenção de conhecimento que oportunize o desenvolvimento de projetos pessoais, por exemplo.

Nessa abordagem, o texto é a unidade central do trabalho em sala de aula, uma vez que ele é relacionado ao seu contexto de produção e ao desenvolvimento de habilidades relevantes da linguagem em atividades de leitura.

O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; (BNCC, 2020, p. 73)

O ato da leitura é um instrumento que permite a todos a expansão dos seus conhecimentos, dos seus conceitos, das suas informações, das suas ideias etc. É também e principalmente pela leitura que o leitor adentra em uma realidade inexplorada e infinita em termos de conhecimento do mundo e de si mesmo.

ler é básico porque nos ensina a escrever melhor, alarga nosso horizonte, nos diverte, nos emociona e nos coloca em contato com vivências nunca experimentadas, o que ajuda a minimizar preconceitos, a desenvolver a tolerância e perceber as minúcias da nossa existência. Não me parece pouca coisa. (MEDEIROS, 2019, p.12)

A partir da leitura desse trecho “Por isso, na atividade de escrita (Mas não só!!!) é indispensável a leitura, visto ser essa atividade uma fonte para a construção, reconstrução e constante atualização do nosso conhecimento” (KOCH & ELIAS, 2016, p. 159 – 160), pode-se inferir que, para o conhecimento da língua, do mundo e de diferentes textos compõem a base de um texto que contenha um mínimo de informatividade, já que as autoras lançam o questionamento sobre a possibilidade de se escrever sobre o que se desconhece.

Isto posto, ter acesso à leitura, também, promove a inclusão social e por isso ela pode ser percebida como uma condição para o exercício da cidadania porque significa dar ao leitor o poder de exercer o seu direito de acessar a palavra escrita.

Observa-se que a prática do ato de leitura enfrenta, pelo menos, duas dificuldades bastante perceptíveis durante as aulas de LP. A primeira é a questão do tempo porque é comum não haver um momento dedicado à leitura uma vez que a análise linguística ou o “conteúdo programático” consomem a parcela quase que totalitária do período das aulas. A segunda dificuldade está relacionada à superficialidade com a qual os raros momentos dedicados à leitura são empregados. Infelizmente, a maioria deles não vai além “do conceito tradicional de leitura, sobretudo aquele atrelado à escolarização: aprender sílabas, reconhecer palavras, balbuciar frases e, ainda assim, ser incapaz de compreender o que leu.” (Yunes, 2020, p. 14)

Produzir analfabetos funcionais é um dos resultados de uma concepção de leitura definhada, pronta, cujo código deve ser apreendido, memorizado e apropriado pelo aluno. Nessa concepção, o texto é visto como um mero produto da decodificação daquele sistema e, portanto, fazendo persistir a falsa ideia de que é suficiente para o produtor e para o receptor o conhecimento do código utilizado.

O ato da leitura exercido dessa maneira, além de não auxiliar na interpretação do conteúdo do texto, também não permite que o leitor desenvolva a habilidade de transcender o que está escrito e perceber as informações implícitas, que constitui uma das dimensões da prática de uso e de reflexão da leitura sugerida pela BNCC (2020, p. 71): “É preciso saber reconhecer os discursos de ódio, refletir sobre os limites entre liberdade de expressão e ataque a direitos, aprender a debater ideias, considerando posições e argumentos contrários.”

Acredita-se que uma leitura rasa e sem reflexão sobre o conteúdo apresentado é um dos fatores que contribui para a propagação do tão lesivo fenômeno das Fake News, da aceitação e da propagação do discurso de ódio e da ausência da prática da empatia por meio de uma comunicação não-violenta nas construções de interação social

A Linguística Textual, ao adotar o estudo do texto como objeto, traz à luz a premissa irrefutável de que a maneira mais significativa de uma língua ser ensinada é partir da análise da produção e da recepção da língua no uso social, ou seja, por meio do texto. Esse novo olhar sob o ato de ler reaviva em todos os envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem a chama da esperança de obtenção de resultados significativos nos trabalhos realizados em sala de aula.

A partir do incremento da análise pragmática da linguagem, inúmeras pesquisas têm sido realizadas e seus resultados não deixam dúvidas sobre a eficácia de o conteúdo ser apresentado a partir de uma abordagem que privilegie o texto, no lugar de uma desenvolvida de forma descontextualizada ou compartimentada.

A abordagem contextualizada leva o aluno a perceber além do contexto extralinguístico do qual as palavras, faladas ou escritas, fazem parte. Também faz com que o aluno tenha noção da utilidade e do efeito prático que suas escolhas linguísticas geram socialmente. Como o trabalho baseado em textos são a forma mais concreta e real da aplicabilidade das diferentes possibilidades linguísticas, é nele que as classes de palavras, por exemplo, mostram sua contribuição na construção e na organização textuais, bem como no sentido que advém do enunciado produzido. Consequentemente, ao perceber o sentido presente em um texto ou em uma palavra o aluno poderá ser capaz de “Diferenciar liberdade de expressão de discursos de ódio, posicionando-se contrariamente a esse tipo de discurso e vislumbrando possibilidades de denúncia quando for o caso.” (BNCC, 2020, p.141).

Em vista disso, dentre outros objetivos abrangentes da adoção do texto em sala de aula, pode-se citar os seguintes: ajudar na construção de pensadores e não meramente de decodificadores de palavras; auxiliar o aluno no processo de ampliação da língua materna para que ele seja capaz de estabelecer-se no jogo social e levar o aluno a perceber que o mundo da literatura favorece o saber, o prazer e a diversão.

Por tais aspectos, é que, com o passar do tempo e com a mudança das demandas linguística e social dos alunos, os professores, os pedagogos, os pesquisadores, entre outros, têm se empenhado para que o texto ocupe cada vez mais o lugar que lhe cabe dentro das aulas de Língua Portuguesa.

Atualmente, em alguns currículos pedagógicos, na esteira de outros documentos normativos similares, o texto é apresentado, com já afirmado anteriormente, como o ponto de partida e o ponto de chegada para que o ensino da língua seja verdadeiramente significativo.

Atrelada ao incentivo à leitura, vem a afirmação existente no senso comum de que a quantidade de leitura interfere de forma diretamente proporcional na qualidade da escrita. Esse pensamento cria duas ideias que se perpetuam pelo tempo como:

quem lê muito, escreve bem ou ainda, se o aluno escreve de forma ineficiente é porque lhe falta o hábito da leitura. No entanto, além de a relação entre leitura e escrita não acontecer de forma mecânica e nem direta, a prática da primeira não é garantia de sucesso na segunda.

Logo, ler não é a condição para escrever, mas sim munção para viver, e para escrever também. A atitude de ler é metonímia da vontade de entender o mundo. A atitude de escrever, por sua vez, é metonímia da pretensão legítima e transcendente de transformar o mundo. (BERNARDO, 2010, p. 30)

Bernardo afirma ainda que

Ler é um movimento externamente passivo – mas um movimento, porque mexe com as imagens interiores, guardadas, reprimidas, acrescentando-lhes outras e transformando as que o leitor já traz consigo. Escrever, por sua vez, é um movimento externamente ativo, fazendo imagens, trazendo algumas do fundo e dando-lhes forma, trazendo outras do mundo e modificando-lhes a forma – na direção de um estilo pessoal. (BERNARDO, 2010, p. 29)

Percebe-se, então, que o ato de ler e a prática da escrita são habilidades distintas e com funções sociais e individuais próprias, apesar de o senso comum afirmar que o primeiro necessariamente ajude a aprimorar o segundo, como se a prática constante do ato de ler assegurasse o êxito imediato na escrita. No entanto, acredita-se que essas habilidades, ainda que distintas, segundo Antunes (2005), parecem se encontrar em algum momento durante o processo de seu desenvolvimento.

À vista disso, um ponto de interseção entre as habilidades de leitura e escrita pode ser o fato de que o início do aprendizado da produção de texto ocorre por imitação de modelos, ou seja, no ato de escrever, o autor escreve de forma bastante similar àquela com a qual ele teve contato. Somente mais tarde, com a conquista da segurança, o aluno iniciará o processo de desenvolvimento de seu estilo pessoal em seu texto.

Além disso, o acesso ao que foi dito, sentido, pensado, registrado por outras pessoas em lugares e tempos diversos é uma das razões pelas quais muitos autores afirmam que a escrita é a outra face da leitura, já que tudo que é escrito tem sua completude no ato da leitura.

Assim, o que é lido foi anteriormente escrito por alguém e, da mesma forma, ao realizar uma produção escrita, o autor espera que sua mensagem seja acessada. Isso ocorre porque o objetivo da leitura e da escrita, no geral, é basicamente o

mesmo: a busca da comunicação, uma vez que a linguagem é a responsável pela promoção da interação linguística e social.

É inegável que é pela leitura que o contato com a escrita formal acontece e, segundo Antunes (2009, p.199), “apenas pela convivência com textos escritos formais, pela leitura e pela análise das especificidades desses textos, é que alguém pode apreender os modos de formulação da escrita formal”, que precisa fazer parte do repertório dos alunos. Então, no lugar de serem apresentadas aos alunos listas de termos, como conjunções e preposições, que são mecanicamente aplicados em avaliações e provavelmente esquecidos logo em seguida, que seja apresentada a eles a língua em sua concretude porque, como dito anteriormente, a educação se inicia pela imitação para que depois cada um dê voz ao seu próprio estilo de ser.

Já é notório que a língua se materializa em textos, que, por sua vez, se concretizam em estruturas formais chamadas de gêneros textuais, e a prática de leitura baseada neles cria uma intimidade maior entre o leitor e as partes linguística e estilística dos textos.

Como já ressaltado, na perspectiva da BNCC, as habilidades não são desenvolvidas de forma genérica e descontextualizada, mas por meio da leitura de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana. (BNCC, 2020, p. 75)

Conseqüentemente, aprender a escrever e refletir sobre a análise linguística deixam de ser atividades que geram insegurança nos alunos porque lhes é oportunizado o contato com práticas letradas de diversas formalidades que lhes são visível e naturalmente apresentadas no decorrer da leitura.

A participação dos estudantes em atividades de leitura com demandas crescentes possibilita uma ampliação de repertório de experiências, práticas, gêneros e conhecimentos que podem ser acessados diante de novos textos, configurando-se como conhecimentos prévios em novas situações de leitura. (BNCC, 2020, p. 75)

Para que o sentido mágico da leitura seja mantido e até mesmo incrementado, o imprescindível é evitar-se a leitura burocrática que pouco ou quase nada traz de benefícios para esse tipo de leitor. É desejável que o implemento da leitura seja envolvente, capaz de prender a atenção e manter alta a vontade do leitor porque caso a prática do ato de ler seja restrita a servir como pretexto para usos de como melhorar a escrita ou categorizar funções gramaticais ou morfossintáticos, por exemplo, ela passará a ser uma obrigação para os alunos e assim poderá perder seu potencial social.

Sendo assim, a relação entre leitura e escrita pode estar respaldada no fato de que “escrever também é inalienável da leitura: escrever é oferecer algo para ler. E assim podemos afirmar que: Ler é a contraparte do ato de escrever, que como tal se complementam” (ANTUNES, 2005, p. 35).

1.4 A produção textual na sala de aula

A escrita teve seu início com a antiga civilização mesopotâmica por volta de 4.000 a.C. e, desde então, essa prática tem possibilitado a comunicação entre os seres humanos e permitido a perpetuação de muito conhecimento.

Ao escrever, o sujeito usa a linguagem como um instrumento para assumir um papel no mundo, para posicionar-se diante de uma questão, para fazer valer a sua voz enquanto indivíduo pertencente a uma sociedade e para que o aluno consiga usar essas funcionalidades da escrita, ele precisa

2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social. (BNCC, 2020, p. 87)

Observa-se que apesar de ser um recurso tão fascinante de comunicação, a produção textual, que demanda grande esforço por parte dos professores no planejamento de suas aulas, é geralmente uma parte da aula de português que costuma gerar um certo desconforto em muitos alunos e professores.

Nos primeiros, o desagrado está ligado à questão da dificuldade enfrentada por muitos deles para produzirem textos coesos e coerentes a ponto de atenderem às suas expectativas e às dos seus professores. Já nos segundos, o desconforto vem do fato de muitos docentes não conseguirem, da maneira como desejariam que acontecesse, auxiliar seus alunos a escreverem textos mais relevantes e adequados aos padrões impostos pelas instituições de ensino e provas como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

Ao ler as produções das turmas e perceber que as definições dos recursos de coesão e de coerência não foram adequadamente aprendidas pelos alunos, alguns professores podem se sentir desassossegos diante dessa situação, dado que na

maioria das vezes, eles já tentaram transmitir aquele conteúdo de maneiras diversas e conseqüentemente, pensam não terem condições de ajudar aos alunos a produzirem textos com aqueles elementos. Cabe aqui destacar que o despreparo do professor é um ponto que não deve ser tratado de maneira simplista, uma vez que ele envolve uma categoria que historicamente está sendo não só desprestigiada e desvalorizada, como também quase que desumanizada.

Acredita-se que a postura metodológica assumida pelo professor perpassa as suas metas e ideologias acerca da sua concepção de linguagem e de educação. Uma outra hipótese do desconforto sentido pelo professor é a falta de oferecimento de oportunidades para que ele tenha real condição e vontade de estudar, de se aprimorar etc.

Pensa-se que, sem apoio e sem incentivo, é bastante dificultoso quebrar um ciclo que se perpetua e piora a cada dia. O não investimento na educação gera uma categoria profissional desvalorizada que, por sua vez, gera profissional desestimulado e assim por diante.

A carência de livros didáticos que ofereçam, não um caminho a ser indiscutivelmente seguido, mas um roteiro que sirva de guia para que as escolhas pedagógicas sejam mais acertadas também é uma dificuldade enfrentada pelo docente. Outras situações que desafiam o professor em sua prática são, a saber: a necessidade de assumir várias turmas por conta dos salários baixos; turmas com uma quantidade excessiva de alunos; postura indisciplinada dos estudantes; desrespeito por parte de membros da sociedade e por parte de alguns governantes etc.

O cenário descrito pode, de certa maneira, explicar o motivo pelo qual os profissionais da educação enfrentam tantos desafios no eixo da escrita, como: conseguir levar os alunos a perceberem que escrever com coerência e com coesão é um movimento que requer esforço e persistência, mas que é plenamente possível; despertar a criatividade nos aprendizes; estimular os estudantes a serem autênticos e a mostrarem o que eles verdadeiramente pensam sobre determinado assunto.

Acredita-se que essa situação pode ser modificada com a interferência e atuação das Secretarias de Educação, que devem buscar caminhos que ajudem os professores a se sentirem mais seguros e valorizados em sua prática.

Observa-se, porém, que, apesar de todas as dificuldades, grande parte dos profissionais da educação segue buscando caminhos de superação a cada dia,

especialmente no desenvolvimento do letramento e no aprimoramento da escrita. Não raro adquirem materiais e equipamentos com recursos próprios para investirem em suas aulas.

Entende-se que da mesma forma que os professores precisam ser estimulados e valorizados, os alunos também sofrem com o impacto da tão famosa, falada, mas não tão conhecida assim baixa autoestima. Ela pode estar por trás de produções menos claras e menos compreensivas.

Considere-se o seguinte exemplo: um aluno, ao ser questionado pela sua professora de LP sobre a motivação que o levava a exprimir certa opinião em uma produção textual, respondeu a ela que ele colocara não o que ele realmente pensava sobre aquele assunto, mas, sim, algo que agradaria à docente. Essa atitude merece reflexão e análise porque o aluno, longe de mostrar ser alguém sem personalidade, era, na verdade, uma pessoa perspicaz a ponto de perceber uma forma de agradar a sua professora e assim conquistar uma boa nota.

Uma das justificativas para esse comportamento está assentada no aprendizado da escolha do que será ou não será dito naquelas linhas, porque, como a escrita, no geral, é produzida para que outros a leiam, a baixa autoestima faz com que o medo do julgamento do interlocutor do texto tome proporções tão elevadas a ponto de bloquear o processo da escrita.

Não raras vezes o aluno está cheio de ideias, mas, ao lembrar-se de que o seu professor irá ler e avaliar sua produção, o fantasma de ser aprovado ou não por seu avaliador pesa tanto que ele acaba por escolher escrever o que ele julga ser mais agradável ao seu leitor. Sobre esse assunto, Bernardo (2010, p.37) afirma que “facilitar a leitura do outro representa facilitar o seu acesso às nossas ideias, em última instância, a nós mesmos. Dificultar-lhe a leitura representa o contrário, representa afastá-lo” e assim proteger-se de uma possível crítica.

Assim, pode ser difícil para um autor e, em especial, para os alunos se exporem já que a concretude da concatenação das suas ideias é na verdade a expressão do pensamento deles a cerca daquele tema, “pois a opinião é a marca do sujeito no seu mundo, responsabilizando-o ao mesmo tempo perante a sociedade, o mundo, nos termos das opiniões que emite” (BERNARDO, 2010, p. 54).

Assim, quando o aluno não escreve o que realmente pensa, ele está se autoprotegendo da exposição de mostrar como ele realmente é. No entanto, o aluno precisa ser encorajado a tomar seu lugar de fala nas situações sociais que o cercam

para que ele possa ser um agente transformador dentro do seu meio de convivência e de atuação.

Talvez, as demandas institucionais estejam, mesmo sem querer, tirando a voz dos alunos, podendo suas ideias e seus questionamentos porque para que alguém desenvolva sua criatividade, é preciso que ele tenha a oportunidade de mostrar a sua essência e, dessa forma, buscar argumentos que sustentem suas opiniões, ainda que contrárias às da maioria.

É preciso que seja descoberta uma maneira saudável de levar os alunos a desenvolverem a sua própria opinião a partir de um contínuo esforço de reflexão acerca da realidade que os rodeia.

Assim, não se trata de promover o silenciamento de vozes dissonantes, mas antes de explicitá-las, de convocá-las para o debate, analisá-las, confrontá-las, de forma a propiciar uma autonomia de pensamento, pautada pela ética, como convém a Estados democráticos (BNCC, 2020, p. 137).

Assim, a escola deve ser um espaço para discussão, troca de ideias e não de mando ou desmando; ela deve ser um lugar de cooperação e não de opressão: nem as instituições impondo que os professores assumam práticas não eficientes, nem o professor oprimindo os alunos e nem os alunos demandando exageros do professor. Em suma, a instituição escolar precisa valorizar o desenvolvimento da empatia e do respeito para que seja possível

6. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais. (BNCC, 2020, p. 87)

Cabe ressaltar, no entanto, que a escola, por ser uma instituição que presta um serviço essencial à sociedade, tem sua atuação influenciada, norteadada e até mesmo controlada pelas atitudes dos alunos, dos seus responsáveis, dos governantes, enfim, de toda a sociedade, portanto, é preciso que o professor volte a ocupar um lugar de respeito e de fala dentro de seu campo profissional.

Outro fator que gera inquietude nos alunos é o como produzir textos. Em primeiro lugar, em consequência de uma abordagem pedagógica que não privilegia a língua em uso e leva, quase sempre, os jovens a dissociarem a escrita escolar da social. Então, conectar a língua ensinada na escola com a utilizada em sua vida demanda deles um esforço muito grande, que nem sempre eles podem empreender, na medida em que a escola passa a constituir um outro mundo onde eles não sabem

produzir textos escolares coesos, coerentes, sintática e ortograficamente adequados à norma-padrão.

Reitera-se que para amenizar essas dificuldades linguísticas, o foco do ensino precisa estar nas regularidades da atividade verbal: anseia-se que o material estudado na escola busque seu referencial nas atividades de linguagens concretas, pois, somente com essa consonância, o estudo linguístico passa a ter sentido para os alunos e conseqüentemente, torna-se mais efetivo.

Assim como no eixo da leitura, a BNCC normatiza que o eixo da Produção de Textos deve ser trabalhado de forma contextualizada e de maneira bastante diversificada para que ele contemple os diferentes gêneros textuais que circulam nas diversas mídias e campos de atividade humana.

Além de sugerir produção de textos de diferentes gêneros, no eixo da Escrita, a BNCC também indica que haja diversidade no contexto e na variação linguística, pois que, no cotidiano, os alunos interagem em contextos sociais diferentes e com intenção de atender a objetivos diversos.

Em outras palavras, o ato de escrever precisa ser tratado como um ato social, e por isso, na maioria das vezes, aquele que escreve, espera que exista não somente um leitor de sua mensagem, mas também que seja estabelecida uma interação com o conteúdo produzido.

Já que escrever é uma busca de ação com o outro, pode-se afirmar que ela é uma atividade cooperativa, de interação, pois que existe um sujeito que deverá dar um sentido próprio ao que lê. Escrever é, pois, em certa medida, uma vontade de se definir pela exposição das ideias, pela exposição dos conceitos e isso gera comprometimento com o que ficou registrado.

(...) o que leva as pessoas a escrever é uma angústia diferente destas: a angústia de riscar um destino, interferir na história, se colocar no campo de jogo. (...) A atitude de escrever, por sua vez, é metonímia da pretensão legítima e transcendente de transformar o mundo. (BERNARDO, 2010, p. 30)

Nota-se que nos anos finais do Ensino Fundamental, está efervescente nos jovens uma vontade de criar seu próprio destino, uma expectativa de ter um controle maior sobre seu caminho por meio de suas próprias escolhas e o desejo de interferir na história. Parte de essa energia pode ser aproveitada pela escola e canalizada para a prática da produção textual, desde que sejam escolhidos os gêneros mais adequados, como orienta a BNCC (20202, p. 136):

Aprofunda-se, nessa etapa, o tratamento dos gêneros que circulam na esfera pública, nos campos jornalístico-midiático e de atuação na vida pública. No primeiro campo, os gêneros jornalísticos – informativos e opinativos – e os publicitários são privilegiados, com foco em estratégias linguístico-discursivas e semióticas voltadas para a argumentação e persuasão

O desejo de realizar um evento comunicativo que seja apreendido pelo receptor é o que leva o escritor a fazer uso de diversas estratégias para que o conteúdo por ele produzido seja inteligível. Se essa conexão não é estabelecida, é provável que a razão possa estar na falta de recursos linguísticos do autor, e não na sua falta de interesse ou incentivo.

Nesta pesquisa, entre as regularidades textuais a serem trabalhadas em sala de aula que podem ser extremamente úteis na produção de textos inteligíveis, destaca-se as propriedades da coesão e da coerência. Aqui, a língua é concebida como um instrumento de relação social e o texto percebido como meio pelo qual a língua funciona, garantindo, assim, a interação social.

Por isso, a proposta de ensino orientada pela BNCC e a demanda apresentada pelos alunos vão ao encontro da linha de pesquisa desenvolvida nesta dissertação, uma vez que ela está ancorada na adoção de uma perspectiva textual que vise a aperfeiçoar as habilidades linguísticas já presentes nos alunos. Assim, eles passam a ter mais confiança e conhecimento para interagirem socialmente com as variedades da língua com mais propriedade.

2. TECENDO A INTERAÇÃO SOCIAL

A linguagem é entendida como uma habilidade que pode ser definida como a capacidade inata que os seres humanos possuem de interagirem socialmente por meio das línguas. Dessa forma, essa pesquisa enaltece a importância do texto porque

O texto é a realidade imediata (realidade do pensamento e das vivências), a única da qual podem provir essas disciplinas e esse pensamento. Onde não há texto não há objeto de pesquisa e pensamento (BAKHTIN, 2011, p.307).

2.1 O fio da interação: o texto

O homem é um sujeito social, que, por natureza, precisa pertencer a uma coletividade e para exercer o seu papel de sujeito social e se inserir em determinado grupo, ele interage por meio da comunicação, que permite que ele se faça entender e entenda os outros integrantes do seu grupo.

Isso se dá por meio das manifestações linguísticas, um código que seja entendido por, pelo menos, aquele grupo social para que seus integrantes compartilhem conhecimento e se comuniquem satisfatoriamente.

O código que possibilita tal troca é a prática das várias formas de linguagem. Ela é a maneira de expressão que permite ao ser humano interagir dentro da sua vivência em sociedade e, portanto, é inegável a existência de um vínculo entre a utilização da língua e as atividades humanas. O homem, ao assumir seu papel social, se comunica com seus semelhantes utilizando-se da língua.

A língua é um sistema socialmente organizado de elementos que possibilitam a comunicação entre os seres humanos pertencentes a uma comunidade linguística. Eles se comunicam em diversas esferas de atividades, quais sejam: restaurante, instituição de ensino, templo religioso, trabalho, família etc. Em cada uma dessas esferas de atividade, a língua é praticada na forma de enunciados adequados às condições específicas e às finalidades daquele contexto.

Pode-se afirmar, então, que a língua é um modo de interação, guiada pela intenção essencialmente argumentativa, uma vez que a forma de produção de

sentido é orientada para que o ouvinte ou chegue às mesmas conclusões que estão presentes na mensagem emitida ou delas discorde, total ou parcialmente.

Nessa interação, a língua acaba por criar tipos de enunciados relativamente estáveis, que são os gêneros textuais. O conceito de gêneros textuais será abordado de forma mais detalhada em outra seção desta pesquisa.

Por conta da necessidade de se comunicar, ao chegar à escola, o aluno já tem um conhecimento da sua língua pelo fato de ele produzir textos em seu dia a dia. Portanto, cabe à instituição escolar auxiliar os alunos a aprimorarem a prática da comunicação, seja na parte oral ou na parte escrita.

Nessa perspectiva, a escola não ensina propriamente a língua, mas, sim, alguns de seus usos; usos esses que, de modo geral, os alunos não estão acostumados a praticar, mas que são importantes para que eles tenham condições de se comunicarem de forma mais eficiente, em diferentes situações comunicativas.

A comunicação pode se concretizar por meio da língua. Ela é o fio da interação e se materializa em produções escritas, orais, imagéticas, gestuais, e todas essas manifestações são formas diversas de texto. No entanto, não é toda e qualquer manifestação que é classificada como sendo um texto, dentro da cultura letrada. Koch (2016, p. 15 e p. 18) afirma que o texto é

(...) um objeto complexo que envolve não apenas operações linguísticas como também cognitivas, sociais e interacionais.

(...) é fruto de um processo extremamente complexo de linguagem e interação social, de construção social de sujeitos, de conhecimentos de natureza diversa.

Já para Antunes (2009, p. 79), “um texto é resultado de uma atividade exercida por dois ou mais sujeitos, que, numa determinada situação social, interagem; produzem juntos uma peça de comunicação.”

Portanto, um texto não é um conjunto de palavras escritas sem critério e que são colocadas justapostas de forma aleatória. Para a Linguística Textual, que tem como objeto de estudo o texto e os fatores envolvidos em sua produção e recepção, uma peça comunicativa, para ser minimamente interpretável e, assim, poder ser reconhecida como um texto, precisa estar de acordo com algumas regras básicas, que compõem a propriedade da textualidade.

A Linguística Textual, segundo Marcuschi (2008), teve início na Europa no final dos anos de 1960 e, desde então, o seu objeto de estudo, o texto, sofreu algumas mudanças de foco e entre elas destacam-se estas três. Primeiramente, o

estudo era centrado nas relações entre os enunciados de uma sequência com atenção especial para os componentes sintáticos do texto e com ênfase na coesão textual.

Em seguida, o texto passou a ser mais do que uma mera sequência de enunciados e o estudo voltou-se para sua estruturação semântica. A partir desse ponto, o texto passou a ser analisado como um todo e a coerência foi estabelecida como fator decisivo. O estudo baseado na sucessão de formas sintáticas cedeu lugar ao estudo da integração de elementos semânticos e nesse momento surgiu a noção de tipologia textual, que será abordada mais adiante.

Outra mudança foi a ideia de que um texto não pode ser analisado sem a observância do contexto no qual ele está inserido nem sem a sua realização pelos falantes. Nesse momento, a atenção se dirigiu para o funcionamento sociocomunicativo e pragmático do texto e, a partir desse ponto, o texto começou a ser entendido como um objeto multifacetado, composto por fatores linguísticos, sociais, cognitivos e interacionais.

Muitos autores, como Beaugrand & Dressler, Maria da Graça Costa Val, Luís Antônio Marcuschi, Irandé Antunes e Ingedore Koch, debruçaram-se sobre o estudo do uso da linguagem como uma atividade essencial.

Nesta dissertação, apesar da importância do trabalho com a oralidade, o objeto de estudo é a produção textual escrita, pois há um interesse especial nas características que fazem um ato de fala ser considerado um texto e não um conjunto de palavras ou de frases desconectadas umas das outras e sem sentido.

Nesse particular, Koch (2018, p.45) apoiando-se em Beaugrand & Dressler (1981) aponta sete princípios constitutivos da textualidade, a saber: coesão, coerência, informatividade, intertextualidade, situacionalidade, intencionalidade e aceitabilidade.

Esses fatores podem ser divididos em dois blocos: os fatores sociopragmáticos ou discursivos e os fatores linguísticos. Essa divisão é muito útil para sinalizar que o texto vai além de suas características linguísticas, que, apesar de legítimas, nem sempre são suficientes para garantir uma atuação verbal com sentido e relevância, pois que o evento linguístico conta também com a cooperação dos sujeitos envolvidos no ato.

Os fatores que integram o primeiro bloco são aqueles relacionados diretamente com as condições sob as quais o texto acontece, como, por exemplo, a

condição de uso ou os elementos que compõem um texto, seja ele escrito, oral, imagético ou gestual.

Já o segundo bloco é aquele composto pelos recursos formais da língua, que tecem as relações internas do texto.

Os cinco fatores sociopragmáticos ou discursivos são os seguintes:

- **Informatividade** – esse princípio está associado tanto ao grau de novidade e previsibilidade do conteúdo do texto, quanto à expectativa do receptor. Um texto com um bom teor de informatividade é aquele que equilibra informações novas e relevantes, uma vez que é esperado que um texto agregue informações. Esse fator resulta em um maior ou menor interesse por parte do leitor: quanto menos previsível forem as informações, maior o grau de informatividade e, possivelmente, maior será o interesse do leitor.

- **Intertextualidade** – esse princípio está presente em qualquer texto porque, com a interação social, ocorre um intercâmbio de ideias que, ao se transformarem em texto, trazem em seu bojo o resultado do compartilhamento de leituras, do que já foi dito, lido ou ouvido sobre aquele determinado assunto. A intertextualidade é a marca da presença maior ou menor, explícita ou implícita de outras produções textuais em um determinado texto.

- **Situacionalidade** – toda interação social é forjada pelas experiências, pelas crenças e pelas convicções dos interlocutores. Ela é, ainda, fomentada por propósitos enunciativos que acontecem em um determinado contexto sob certas condições e em uma circunstância sócio-histórica determinada.

- **Intencionalidade** – a intencionalidade é um fator que está mais relacionado à postura daquele que produz o texto, do que com a produção em si mesma. Isso ocorre porque todo aquele que produz um enunciado, o faz com o propósito de ser entendido, e essa pré-disposição do emissor tende a produzir textos inteligíveis. Assim, a intencionalidade é a força motriz que gera no emissor a busca por estratégias que facilitem a transmissão do ato comunicativo.

- **Aceitabilidade** – é, na verdade, uma espécie de pacto de cooperação entre o receptor e o emissor. Como o receptor parte do princípio de que o texto que chegou até ele seja passível de entendimento, ele se esforça para que aquela atuação comunicativa alcance um bom resultado. Para isso, ele busca recursos como: fazer inferências, ler de novo, pedir para que a mensagem seja repetida, e assim por diante. Alguns autores, como Koch (2006), afirmam que a aceitabilidade é

a contrapartida da intencionalidade. Isso ocorre porque, de um lado, há o interlocutor com a disposição de produzir atividades verbais interpretáveis e, do outro, o receptor com a predisposição de compreender a mensagem que chega até ele.

Quanto aos dois fatores linguísticos que compõem um texto, a coesão e a coerência, serão abordados mais detalhadamente nas seções seguintes, porém, a título de elucidação, eles podem ser definidos como:

- Coesão – com o auxílio dos componentes da superfície textual, é a forma pela qual as ideias do texto se interligam para garantir que os elementos textuais estejam enlaçados, amarrados ou costurados. Se esse enlaçamento acontecer de maneira consistente, há uma facilitação do entendimento da mensagem contida naquele ato comunicativo.

- Coerência – é a construção de sentido e unidade de intenção. Essa característica guarda relação com a forma pela qual as palavras são organizadas, ou a ordem de aparição dos segmentos que constituem aquela peça comunicativa.

As sete características descritas são elencadas por Antunes (2009) em dois grupos: um grupo formado pelas características do texto e o outro grupo composto pelas características presentes no autor e no interlocutor. Integram o primeiro grupo os fatores da coesão, coerência, informatividade e intertextualidade; já o segundo grupo é constituído pelas características da situacionalidade, intencionalidade e aceitabilidade.

2.2 O enlaçamento textual

Como afirmado anteriormente, a atividade verbal é uma atividade textual que não pode acontecer de forma aleatória, como se observa nesta sequência de frases:

João não irá à festa porque está estudando para sua prova de matemática.

A escola municipal sofre com a falta de investimentos.

William Maillis, de apenas 11 anos, acaba de se formar em Artes na St. Petersburg College, na Flórida, nos Estados Unidos.

Essas frases estão corretamente escritas dentro dos aspectos linguísticos, porém, ao serem lidas, não constituem uma sequência lógica por não criarem uma

unidade de sentido. São frases que não estão conectadas entre si, apesar de estarem no mesmo campo semântico em relação ao tema: educação.

Sobre esse aspecto, Marcuschi. (2008, p.100) diz que

sabemos que vários enunciados corretamente construídos, quando postos em sequência imediata, podem não formar uma sequência aceitável. Isso quer dizer que um texto não é uma simples sequência de frases gramaticalmente bem formadas.

Dessa forma, para que um evento comunicativo seja reconhecido como um texto, ele precisa estar sob as condições do conjunto de propriedades da textualidade, já citadas anteriormente.

Alguns elementos da língua, como os recursos da coesão e da coerência, têm por finalidade criar relações textuais e assim propiciar o sucesso do processo de dizer.

é que os textos linguísticos são construídos com palavras. Palavras que, desde o sistema, têm um significado básico, estão submetidas a regras particulares de combinação, em vistas a uma organização sequencial coerente, nos âmbitos micro e macroestrutural. (ANTUNES, 2009. p.93).

Halliday & Hasan (*apud* Koch, 2018, p.16) consideram que a coesão estabelece relações de sentido e é materializada em um conjunto de recursos semânticos que permitem que uma frase se ligue com a anterior e assim vá criando um fio que tece o texto.

Já para Beaugrande & Dressler (*apud* Koch, 2018, p.16), a coesão não está ligada às relações semânticas, mas, sim, às gramaticais. Segundo eles, a coesão diz respeito a como os componentes da superfície textual estão conectados entre si por intermédio da dependência gramatical.

Marcuschi (2008) une a semântica à sintaxe e define a coesão como um conjunto de características que permite que haja relações de sentido entre os componentes linguísticos do texto. Talvez nessa união esteja assentada a discordância entre esse autor e Halliday & Hasan (*apud* Koch, 2018) em relação ao papel desempenhado pela coesão em um texto.

Para Halliday & Hasan (*apud* Koch, 2018, p.17), a coesão é uma condição necessária e não suficiente para a criação do texto, enquanto para Marcuschi (2008), a coesão nem é necessária e nem suficiente. De acordo com ele, da mesma forma que a presença dos recursos coesivos não garantem o enlaçamento de partes de sequências isoladas, também a continuidade textual pode ser garantida pelo sentido, dispensando a presença daqueles elementos linguísticos.

Segundo Koch (2018), tais afirmações conduzem para a distinção entre coesão e coerência, que, apesar de serem propriedades textuais trabalhadas como se fossem uma única questão, são noções distintas.

A autora (2018, p. 18) conceitua coesão textual como sendo “todos os processos de sequencialização que asseguram (ou tornam recuperável) uma ligação linguística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual.”

Assim, um texto caminha para alcançar uma coesão satisfatória se ele possuir partes bem articuladas entre si e encadeamento adequado entre orações e seus termos, ou seja, um texto coeso é aquele que contém elementos que garantem o estabelecimento de ligações linguísticas textuais.

Para Antunes (2005), a continuidade obtida pela coesão é uma continuidade basicamente semântica e se expressa pelas relações de: reiteração, associação e conexão.

A coesão pela relação de reiteração é aquela que permite a retomada de elementos, de termos anteriormente citados no texto com o objetivo de assegurar a continuidade do fluxo em um texto. Essa retomada dá-se pelo procedimento da repetição e da substituição. A primeira ocorre por três modos, a saber: pela paráfrase, pelo paralelismo e pela repetição propriamente dita de unidades do léxico e da gramática. Já o procedimento da substituição utiliza-se dos recursos da substituição gramatical e lexical, e pela elipse.

A segunda relação textual é a da associação, que acontece pelo procedimento da escolha lexical, que se utiliza do recurso da seleção de palavras semanticamente próximas umas das outras. Essa relação acontece pela ligação de sentido entre as palavras de um mesmo campo semântico ou de campo semântico próximo.

Como última, mas não menos importante relação textual, tem-se a da conexão, que estabelece relações sintático-semânticas entre termos, orações, períodos parágrafos e blocos supraparágrafos. Nessa relação, o recurso aplicado é o uso de diferentes conectores, como preposições, conjunções, advérbios e suas respectivas locuções.

Os conectores desempenham a função de garantir a sequencialização das diferentes partes do texto. Eles unem termos de uma oração ou orações; ligam períodos entre parágrafos e, ainda, conectam blocos maiores do texto.

Além dessa função gramatical, esses recursos apresentam um aspecto semântico uma vez que eles sinalizam a orientação discursivo-argumentativa que o autor quer oferecer ao seu texto.

Na esfera do ensino, observa-se que os alunos, em suas produções textuais, demonstram uma dificuldade recorrente para aplicarem os conectivos satisfatoriamente. A dificuldade, na maioria dos casos, está atrelada à escolha adequada do valor semântico dos conectivos.

Talvez essa dificuldade seja um reflexo da tradição pedagógica que está limitada à classificação e ao reconhecimento dos conectivos em frases soltas; essa prática reducionista dificilmente explora a função desses elementos na construção da argumentação, além de não oferecer a possibilidade de o aluno perceber como os conectivos são importantes no encadeamento de blocos maiores de um texto.

Para Antunes (2005, p. 144),

Os conectores são uma espécie de sinal, de marca que vai orientando o interlocutor acerca da direção pretendida. Funcionam, então, como marcadores, que especificam, que sinalizam a relação semântica criada, o que é fundamental para que qualquer pessoa produza ou entenda um texto. (Grifo da autora).

Com o foco do ensino de LP no desenvolvimento da competência comunicativa, analisar o valor e os efeitos semânticos que os conectores criam dentro do texto é crucial.

Um conector bem usual é a conjunção, que integra uma classe gramatical que, ao auxiliar na construção da coesão, expressa relações semânticas, como causalidade, condicionalidade, temporalidade, entre outras.

Koch (2016) destaca o cuidado com a articulação entre orações, períodos, parágrafos e sequências maiores que compõem a produção de um texto. Para tanto, é preciso valer-se dos articuladores textuais, dos operadores de discurso ou dos marcadores discursivos. Esses recursos linguísticos atuam em três diferentes níveis do texto, quais sejam: no nível da organização global do texto, no nível intermediário e no nível microestrutural.

No nível da organização global do texto, os articuladores textuais sinalizam ligações de sequências ou partes maiores da produção; no nível intermediário, as articulações estão presentes entre os parágrafos ou períodos do texto, e, por fim, no nível microestrutural, o encadeamento dá-se entre as orações e seus termos.

Os articuladores textuais são categorizados em grupos de acordo com as diversas funções que eles desempenham dentro de um texto. E entre essas funções, destaca-se a de estabelecer, entre as partes do texto, relações do tipo lógico-semântico de causalidade.

Esses articuladores são responsáveis pela relação entre o conteúdo de duas orações. No texto, as relações lógico-semânticas entre orações são estabelecidas por meio de conectores. (Koch; Elias, 2016, p. 124.)

Como o presente estudo objetiva aliar o uso do aspecto argumentativo à argumentação e à construção da empatia, a relação lógico-semântica de causalidade parece ser um caminho oportuno para conduzir o produtor do texto a refletir sobre as consequências que suas palavras podem gerar na sociedade.

A relação de causalidade é compreendida a partir da construção lógica “p porque q”. Ela demonstra o enlaçamento entre duas orações: uma delas expõe a causa que engendra a consequência presente na outra. Essa relação de causa diz respeito à conexão causa-consequência ou causa-efeito entre duas situações apresentadas.

Como, em algumas situações comunicativas, a relação de causa e efeito não é explícita, o uso do conectivo tem exatamente a função de deixar marcada aquela relação para auxiliar o entendimento do enunciado.

Ao ler a frase “Recebeu a verba do PDDE e havia mantido mesas antigas para as salas.”, o leitor que não esteja familiarizado com a questão legal do uso de verbas públicas poderia imaginar que aquele que não comprou mesas novas, o fez por falta de disposição.

No entanto, se a frase fosse “Recebeu verba do PDDE porque havia mantido mesas antigas para as salas.”, o conectivo porque já sinaliza que as mesas não foram compradas por causa da origem da verba. Ainda que o interlocutor não seja conhecedor de como as verbas públicas podem ou não ser utilizadas, ele terá mais facilidade para deduzir essa informação graças ao recurso linguístico utilizado.

O conectivo *porque* é o recurso mais amplamente utilizado para expressar a relação de causa, mas não é o único. Há outros, como *visto que*, *dado que*, *já que*, *uma vez que*, *porquanto*, *pois* e *como*.

Recebeu verba do PDDE dado que havia mantido mesas antigas para as salas,

Por tudo que foi explicitado, conclui-se que a coesão é um dos elementos da língua que tem por finalidade criar relações textuais e garantir, junto com outros elementos, a relevância comunicativa do conteúdo exposto.

2.3 O entrelaçamento textual

Observa-se na palavra *coerente* a presença do prefixo *co-*, que indica a ideia de que, quando um texto é coerente, ele o é sempre em relação a algum paradigma, a alguma referência, a algum ponto de partida. Interessante notar que esses elementos são representações construídas pelo indivíduo, de acordo com a cultura na qual ele está inserido.

Afirma-se que a coerência está diretamente relacionada ao possível estabelecimento de sentido em um texto. Em primeiro lugar, ela deve ser aceita como um princípio de interpretabilidade dentro de um determinado contexto comunicativo.

No surgimento da Linguística Textual, como já abordado anteriormente, o conceito de coerência estava imbricado no de coesão porque ambos os recursos eram percebidos como uma única propriedade do texto. Foi somente na década de 1980, com a adoção de uma perspectiva pragmático-enunciativa, que o conceito de coerência foi ampliado. Nesse momento, ela deixa de ser somente uma qualidade do texto e passa a ser

um fenômeno muito mais amplo, visto que ele se constrói, em dada situação de interação, entre o texto e seus usuários, em função da atuação de uma complexa rede de fatores, de ordem linguística, cognitiva, sociocultural e interacional. (KOCH, 2020, p.12)

A reforma da perspectiva acerca do conceito de coerência foi consequência da mudança de foco na concepção de texto. Se, antes, a definição de texto partia de uma base gramatical, naquele momento a perspectiva passou a ter um olhar pragmático-enunciativo, como afirma Marcuschi (2008, p. 94): “Um texto é uma proposta de sentido e ele só se completa com a participação do seu leitor/ouvinte”.

Ao interpretar um texto, o leitor, para os fins desta pesquisa, ativa informações que não estão presentes no texto, mas, sim, no seu próprio conhecimento de mundo. Isso significa dizer que, além das relações léxico-

gramaticais, das linguísticas, as relações cognitivas e as interacionais também auxiliam na construção de sentidos.

O mesmo autor (2008, p.119) define as propriedades textuais da coesão e da coerência da seguinte maneira: a primeira é a continuidade baseada na forma e a segunda é a continuidade baseada no sentido. Assim, a coerência é uma ação de interpretação realizada pelo receptor a partir do seu conhecimento pessoal e não uma propriedade inerente ao texto ou somente realizada baseando-se em uma relação semântica entre sequências de enunciados.

Como a coerência é uma entidade cognitiva e empírica, as relações por ela criadas nem sempre estão marcadas na superfície do texto e nem estão imediatamente explícitas. Por exemplo, em algumas situações, é o ponto de vista do receptor que gera a relação de coerência, ponto de vista esse que foi forjado pelo indivíduo a partir de sua experiência nos meios sociais onde ele vive. Os quadros cognitivos presentes em todo ser social constituem uma construção baseada nos discursos que circulam e predominam na sociedade da qual o indivíduo faz parte.

Apesar de a coerência nem sempre poder ser apontada em um texto por estar além de determinações linguísticas e gramaticais, é imprescindível que o texto seja produzido de modo que esse recurso possa ser mais facilmente acessado.

Por esse motivo, é possível afirmar que a coesão está em função da coerência, já que todos os segmentos se interligam em um texto com o objetivo de torná-lo inteligível, ou seja, em prol do alcance do sentido.

A coerência é, segundo Antunes (2005, p. 176),

uma propriedade que tem a ver com as possibilidades de o texto funcionar como uma peça comunicativa, como um meio de interação verbal. Por isso, ela é, em primeira mão, linguística. Não se pode avaliar a coerência de um texto sem se ter em conta a forma como as palavras aparecem, ou a ordem de aparição dos segmentos que o constituem. O texto supõe uma forma material, e essa forma material supõe uma organização padronizada, definida.

Por sua vez, como já se afirmou, a coesão não se constitui condição necessária para que um texto seja coerente, uma vez que, se o leitor conseguir ativar seu conhecimento de mundo, usar seus conhecimentos prévios e for capaz de estabelecer ligações não explícitas entre os componentes daquele texto, ele poderá perceber aquele evento como coerente.

A coerência é a característica que permite a recuperação de uma unidade de sentido e de uma unidade de intenção. Ou seja, ela depende do que é pretendido

dizer, de como esse dizer será verbalizado e com qual intenção aquela ideia será transmitida.

Como já foi exposto anteriormente, o texto é uma atividade de interação na qual tanto o autor quanto o leitor possuem papéis interacionais importantes. Nessa relação, tanto as unidades lexicais quanto as construções gramaticais funcionam como sinais que conduzem o leitor para um entendimento das intenções e do sentido pretendidos.

Além desses recursos, outras informações podem fornecer pistas que levem o leitor a compreender o texto. Por exemplo, se o leitor sabe que está lendo uma fábula, não lhe causará estranheza ler: *Os animais estavam muito agitados e empolgados com a última novidade*. Ou ainda, se o texto for uma lista de mercado, a expectativa do leitor é ler um conjunto de nomes de produtos de limpeza e de produtos alimentícios.

No entanto, os exemplos anteriormente citados causarão estranheza se eles estiverem, por exemplo, em uma manchete de um jornal porque, nesse gênero textual, é esperado que as informações sejam verídicas, estejam relacionadas ao mundo real e sejam de interesse público.

Sabe-se que a coerência pode ser global ou pontual. A primeira está ligada à totalidade do texto e, portanto, está no nível macroestrutural. Já a segunda é aquela presente nas partes microestruturais do texto, como entre orações ou entre parágrafos, por exemplo. Essas estruturas compõem a chamada sequência didática intrafrástica;

De acordo com Antunes (2009, p. 96),

a coerência, insistimos, é também linguística; é também gramatical. Não tem sentido, portanto, pensar que não há por que estudar gramática. O que é preciso é estudar a gramática que nos faz entender e compor, de forma mais adequada, textos orais e escritos.

Na construção de um texto, o autor precisa ter em mente que todas as escolhas devem ser feitas para que o sentido da mensagem não seja comprometido. Para garantir a liberdade de escolha dos recursos mais adequados àquela situação, faz-se necessário o conhecimento da estrutura gramatical da língua utilizada.

O linguista europeu Charolles (1978) propôs quatro metarregras sobre coerência, que podem ser mais um contributo para auxiliar os autores na produção de seus textos. São elas: a da repetição, a da progressão, a da não contradição e a da relação.

A primeira metarregra concerne a diferentes tipos de retomada de partes anteriores do texto com o intuito de criar uma ligação entre elas. Essa relação coesiva ocorre por meio dos recursos da reiteração como paráfrase, paralelismo, entre outros, e, dessa maneira, torna possível perceber como os recursos da coerência e da coesão estão interligados.

A segunda é a da progressão, que se relaciona com a primeira na medida em que é esperado que ao texto sejam acrescentadas ideias novas em vez de repetições que não agregam conteúdo. No entanto, é importante ressaltar que as ideias novas precisam garantir tanto a continuidade temática quanto a progressão semântica. Em outras palavras, a informação nova precisa manter uma relação de associação e de relevância com os dados anteriormente apresentados.

A coerência, por sua vez, relaciona-se à metarregra da não contradição, que diz respeito à manutenção de uma mesma linha de raciocínio, de um mesmo ponto de vista em um texto. Ainda que durante a produção sejam levantados prós e contras sobre um assunto, o elemento novo não pode contradizer o conteúdo anteriormente apresentado; portanto, as informações devem caminhar em uma mesma direção argumentativa.

Por fim, a metarregra da relação afirma a necessidade de as informações, de os fatos expressos no texto guardarem alguma forma de ligação e de associação entre si. Essas ligações presentes em uma cadeia linguística podem ser materializadas pelo uso dos diversos conectores disponíveis na língua.

Em síntese, percebe-se que as metarregras da coerência textual estabelecem relações bem estreitas com as da coesão, como afirma Antunes (2005, p. 186): “elas corroboram o princípio fundamental de que *coesão e coerência são propriedades que conjugam elementos linguísticos e elementos pragmáticos.*”

Apesar da grande importância da produção de textos com coerência, observa-se que nem sempre esses mecanismos são utilizados nas composições textuais, especialmente aquelas descritas por autores como Van Dijk e Kintsch (1883) relacionadas à semântica, à sintaxe, à estilística e à pragmática.

A incoerência semântica tem relação com a inadequação lexical entre os elementos presentes no texto ou informações que são incoerentes como pode ser observado, respectivamente, nos exemplos abaixo. No primeiro, tem-se a expressão “repartiu uma atitude” como algo não coerente e, no segundo, a informação não

condiz com a realidade porque a legislação brasileira não permite que menores de 18 anos tenham direito à carteira de habilitação:

O prefeito repartiu uma atitude extremamente audaciosa e inesperada: pagou a todos os servidores tudo o que era do direito deles.

Carla, que mora em Curitiba, está muito empolgada com a conquista de sua carteira de motorista aos 13 anos.

A incoerência sintática ocorre com o uso inadequado de conectivos, de pronomes e outros recursos linguísticos. Atualmente, é possível perceber o uso inadequado e cada vez mais frequente do pronome onde.

Durante a reunião de condomínio o morador do 507 pediu a palavra, onde elogiou o trabalho dos porteiros.

Já a incoerência estilística ocorre quando o autor mistura em seu texto elementos linguísticos, como, por exemplo, compor a mensagem com léxicos pertencentes a registros linguísticos diferentes. Essa incoerência está muito ligada à interpretabilidade e a questões sociais que permeiam a produção daquele evento comunicativo.

Durante seu discurso o político disse que os professores só fazem burradas.

Finalmente, a incoerência pragmática ocorre em um texto quando os atos de fala que o formam não estão apropriados e nem satisfazem as condições presentes em uma dada situação comunicativa, como, por exemplo, em um diálogo marcante no filme *Uma Linda Mulher*:

Vivian: Quanto custa esse vestido?

Vendedora: Ele não cabe em você.

Sabe-se que esses recursos isolados, ainda que empregados adequadamente, não são suficientes para a apreensão do sentido de um texto. No entanto, é indiscutível que eles fornecem pistas para que o leitor perceba a orientação argumentativa dos enunciados presentes naquela peça comunicativa. Além disso, aqueles recursos permitem que o alvo da mensagem ative seu conhecimento de mundo e suas memórias para conseguir fazer as inferências necessárias para a mensagem ser efetivamente transmitida.

Como pode-se perceber, a coerência possui várias facetas, e tem sua origem em todos os níveis do texto e na influência deles na construção de sentido daquilo que é apresentado.

2.4 O entremeio textual

A coesão pode ser entendida como o laço, a conexão, a ligação, a harmonia entre os vários componentes do texto, de forma que todas as partes estejam entrelaçadas e, assim seja garantida a continuidade do texto. Já a coerência pode ser definida como a harmonia de sentido, oriunda da interpretabilidade do leitor, e harmonia de unidade que pode ser percebida, por exemplo, em um texto que não contenha ideias contrárias umas às outras.

Apesar de ser possível definir separadamente a coesão e a coerência, suas relações dentro de um texto estão bastante associadas entre si, porque, nele, todos os elementos linguísticos concorrem para a clareza da transmissão de uma mensagem. Portanto, a coesão não é um fim em si mesma e está a serviço da coerência, no sentido de que a primeira é um dos fatores da segunda. Isso significa dizer que a coesão é uma manifestação da coerência na superfície textual.

Apesar disso, Charolles (1989) afirma que

os elementos linguísticos da coesão não são nem necessários, nem suficientes para que a coerência seja estabelecida. Haverá sempre necessidade de recurso a conhecimentos exteriores ao texto (conhecimento de mundo, dos interlocutores, da situação, de normas sociais etc.) (CHAROLLES, 1989, *apud* KOCH; TRAVAGLIA, 2001, p. 42)

No poema a seguir, observa-se que a coesão nem sempre é necessária para o entendimento do enunciado porque, apesar de sua ausência, o texto é plenamente coerente uma vez que sua textualidade está preservada. Observa-se que, nele, o título e as formas verbais em sequência possibilitam ao leitor criar uma unidade de sentido e interpretar o texto.

Rotina

Acordo	Acordo
Levanto	Levanto
Trabalho	Trabalho
Como	Como
Trabalho	Trabalho
Durmo	Durmo

Fonte: A autora.

Já no exemplo seguinte, percebe-se que a coesão não é suficiente para o estabelecimento da coerência. Embora o texto apresente sequências linguísticas coesas, o interlocutor não consegue estabelecer um sentido global do que está acontecendo e, conseqüentemente, o texto não tem sentido para ele.

A: Achou o que você queria?

B: Sim, achei e por isso estou muito feliz.

A: Que ótimo. Fará o quê agora?

B: Agora vou esperar para ver o que acontece em seguida.

A relação entre a coesão e a coerência é uma via de mão dupla porque a primeira é consequência da continuidade exigida por qualquer texto, e esta é uma demanda da unidade que garante a presença da segunda no texto.

Assim, tanto a continuidade quanto as unidades textuais são condições que exigem do receptor o uso de sua capacidade cognitiva para que as informações, que já estão agrupadas de maneira coesa em sua memória, conforme suas características comuns, sejam ativadas para um satisfatório entendimento do texto.

Portanto, aquele agrupamento coeso de informações é uma das condições para que a coesão esteja presente nos textos produzidos, e então é também uma condição para a produção de textos coerentes.

Importante lembrar que, por estarem interligadas, a coesão e a coerência são duas propriedades que não permitem uma demarcação precisa de onde uma começa e a outra termina. Pode-se dizer que elas são as duas faces de um mesmo fenômeno, portanto uma postura metodológica que priorize o ensino a partir do texto, em detrimento do da frase, constitui um procedimento para que os alunos percebam melhor como utilizar essas propriedades em suas produções de eventos comunicativos, a fim de seus textos se tornem mais inteligíveis.

3. O TEXTO ARGUMENTATIVO

Argumento vem do latim *argumētum*, que, por sua vez, é formado por uma raiz indo-europeia *argo*, que significa “fazer brilhar, fazer cintilar”. Essa raiz, *argo*, está também presente na palavra latina *arguentum*, que significa “prata”, e, em português, deu origem a palavras do campo semântico do dinheiro, do valor, da prata, como argênteo, argentífero, argentário, entre outras.

Dessa forma, o argumento é o que faz brilhar uma ideia, é o que leva o enunciatário a cogitar a possibilidade de considerar o que ele ouve como algo plausível. Assim, argumento é qualquer procedimento linguístico que visa a levar o interlocutor a acreditar no que está sendo dito ou, pelo menos, a considerar como crível a informação que chega até ele. No entanto, para que esse objetivo seja alcançado, é preciso considerar o que afirmam Koch e Elias (2016, p. 34):

Na argumentação, queremos e buscamos a decisão do nosso interlocutor, sem cancelar o diálogo a subjetividade, atitude que requer sempre atenção e respeito ao outro e as suas razões as diferenças que são próprias entre os indivíduos.

Assim, no ato de argumentar é imprescindível que os interlocutores atuem de forma empática e respeitosa, ainda que suas ideias não sejam aceitas como eles desejavam.

3.1 Algumas considerações sobre a arte de argumentar

A habilidade que um indivíduo possui de defender um ponto de vista, segundo Abreu (2009) teve início em Atenas, na Grécia antiga, por volta de 427 a.C., quando os atenienses estavam vivendo a primeira experiência de democracia de que se tem notícia na História. Com a garantia da liberdade de expressão, era importante estabelecer uma comunicação oral de forma satisfatória. Os sofistas, sábios, na maior parte vindos de colônias gregas, dominavam a técnica do bem falar e, por viajarem muito, por possuírem um vasto repertório, conseguiam apresentar uma mesma situação sob a ótica de vários pontos de vista.

Aristóteles (2005, p.95) pensava na retórica como arte possuidora de “a capacidade de descobrir o que é adequado a cada caso com o fim de persuadir.” Para ele, a retórica era uma arte que não estava limitada a uma determinada competência, diferentemente do que acontecia com a medicina, com a geometria e com aritmética.

Mas a retórica parece ter, por assim dizer, a faculdade de descobrir os meios de persuasão sobre qualquer questão dada. E por isso afirmamos que como arte, as suas regras não se aplicam a nenhum gênero específico de coisas. (ARISTÓTELES, 2005, p.96)

A retórica de Aristóteles era totalmente pensada no orador, naquele que falava nas assembleias com o intuito de persuadir os cidadãos atenienses sobre algum assunto relativo ao Estado. As partes persuasivas do discurso eram de três espécies, quais sejam: uma relativa ao orador, hoje correspondendo ao enunciador; outra voltada para o sentimento do auditório, hoje chamada de enunciatário, e por último a parte da mensagem propriamente dita, o discurso.

A primeira parte leva em conta o *ethos* do orador, ou seja, seu caráter sua credibilidade. Faz-se necessário dizer que o *ethos* é criado de acordo com a força da palavra utilizada no discurso e não necessariamente pela noção prévia que a plateia tem em relação ao orador. A segunda parte é o *pathos*, palavra grega presente no vocábulo *paixão*, que está diretamente ligada ao sentimento e à comoção do auditório. Por fim, o *logos*, a mensagem ou o ponto de vista a ser transmitido. Esses três elementos – *ethos*, *pathos* e *logos* – estabelecem uma relação tríplice e harmônica em uma argumentação eficaz, segundo Fiorin (2018).

Aristóteles, em sua retórica, desenvolveu dois tipos diferentes de raciocínio: um necessário ou lógico e um retórico ou preferível. No primeiro, a conclusão depende necessariamente das premissas apresentadas como argumentos, como, por exemplo: *todo número par é divisível por dois; vinte é um número par, logo ele é divisível por dois*. Ou *Todo ser humano precisa respirar para viver; Telma está respirando, logo ela está viva*. Percebe-se que, nesse raciocínio necessário ou lógico, a conclusão independe da ideologia ou da convicção de quem lê as premissas disponibilizadas.

Já no segundo tipo, apesar de as premissas serem apresentadas, não há uma decorrência lógica necessária, como, por exemplo: *todo político é corrupto; Austáquio é político, logo ele é corrupto*. Essa conclusão é provável, é possível e esse raciocínio é preferível, porém não totalmente verdadeiro. Aristóteles

encontrava-se mais interessado justamente nesse tipo de raciocínio, que era da ordem da argumentação. No entanto, hoje em dia, ambos os raciocínios, necessário ou lógico e retórico ou preferível, são considerados de ordem argumentativa.

Para Fiorin (2018), a argumentação traz em si dois objetivos primeiros: convencer e/ou comover o interlocutor. Ambos os objetivos são importantes durante a elaboração de um raciocínio e estão mais ou menos presentes de acordo com a necessidade da ordem discursiva. A função de comover não é necessariamente levar o enunciatário a lágrimas, mas, sim, tocar em sua emoção e levá-lo a uma atitude mais empática: “Ao abdicar do uso da força para empregar a persuasão o homem se torna efetivamente humano.” (FIORIN, 2018, p.11).

Afirma-se, desse modo, que esta pesquisa visa a contribuir para a redescoberta da humanidade em todos os seres humanos, já que sustenta enfaticamente a substituição da força, ainda que somente verbal, pela empatia, especialmente no ato de argumentar.

Uma vez que argumentar é uma atividade recorrente na vida de qualquer ser humano, muitos teóricos analisaram essa arte, como pode ser observado no quadro a seguir.

ARGUMENTAÇÃO	
AUTOR (A E REFERÊNCIA)	DEFINIÇÃO
Abreu (2009, p.15)	<p>Mas em que CONVENCER se diferencia de PERSUADIR? Convencer é construir algo no campo das ideias. Quando convencemos alguém, esse alguém passa a pensar como nós. Persuadir é construir no terreno das emoções, é sensibilizar o outro para agir. Quando persuadimos alguém, esse alguém realiza algo que desejamos que ele realize.</p> <p>Argumentar é, pois, em última análise, a arte de, gerenciando informação, convencer o outro de alguma coisa no plano das ideias e de, gerenciando relação, persuadi-lo, no plano das emoções, a fazer alguma coisa que nós desejamos que ele faça.</p>
Garcia (2010, p. 380)	Argumentar é, em última análise, convencer ou tentar convencer mediante a apresentação de razões, em face da evidência das provas e à luz de um raciocínio coerente e consistente.

Koch (2016, p. 24)	é o resultado textual de uma combinação entre diferentes componentes, que exige do sujeito que argumenta contribuir, de um ponto de vista racional, uma explicação, recorrendo a experiências individuais e sociais, num quadro espacial e temporal de uma situação com finalidade persuasiva. (grifo da autora)
Marques (2011. p 268)	Argumentar é basicamente apresentar razões para uma conclusão, é defender um ponto de vista próprio em oposição a outro(s), mas é também dar lugar ao interlocutor, reconhecer-lhe o direito a usar da palavra, a ser parceiro na interação. (...) argumentar é um exercício de tolerância e tem por esta via um claro pendor pedagógico, permitindo aos falantes aprender a conviver com diferentes opiniões, diferentes perspectivas, sobre os mais variados temas.

Fonte: A autora.

Finalmente, completa Garcia (2010, p. 381):

A legítima argumentação, tal como deve ser entendida, não se confunde com o “bate-boca” estéril ou carregado de animosidade. Ela deve ser, ao contrário, “construtiva na sua finalidade, cooperativa em espírito e socialmente útil. Embora seja exato que os ignorantes discutem pelas razões mais tolas, isto não constitui motivo para que homens inteligentes se omitam em advogar ideias e projetos que valham a pena.

Sobre uma persuasão eficiente, Fiorin (2018) afirma que ela necessita da presença de três elementos, que fazem parte da argumentação: as formas latinas apresentadas anteriormente – respectivamente, o *logos*, o *pathos* e o *ethos*: bons argumentos, noção de quem é a plateia e credibilidade do argumentador.

Os conceitos de argumentação expostos acima reforçam, ainda que de forma indireta, a importância da ligação adequada entre os termos de uma frase. Diz-se isso porque se esses elementos forem expostos de forma incoerente ele podem tornar mais difícil para que os leitores/ouvintes sejam convencidos/persuadidos de que as ideias apresentadas pelo autor devem ser por eles seguidas.

Desse modo, pode-se perceber que alguns gêneros textuais, como editoriais de um jornal, por exemplo, apresentam uma estrutura explicitamente argumentativa, uma vez que eles visam a levar o leitor a aceitar o que foi lido como verdadeiro. Fiorin (2018) afirma, porém, que todo texto tem uma dimensão argumentativa, já que a argumentatividade intrínseca à linguagem humana está presente em todos os eventos comunicativos, pois que uma comunicação tem sempre o objetivo de, no mínimo, influenciar o alvo por meio da mensagem transmitida.

3.2 Gêneros textuais na sala de aula

Em uma visão sociointeracionista da língua, a linguagem é abordada como um conjunto de atividades e como uma forma de ação. Assim, observa-se cada vez mais a tendência ao abandono do projeto formalista, que propunha uma análise descontextualizada da língua. Em contrapartida, há um crescimento do movimento funcionalista, que visa a recontextualização da língua, analisando-a em seus ambientes de uso social.

Isso significa dizer que análises baseadas unicamente no aspecto sintático vão cedendo lugar a outras que dão ênfase aos aspectos socioculturais, à interação e à visão cognitiva ou, em outras palavras, a reflexão sobre a língua sai do campo da estrutura para fincar-se no campo do discurso em seu contexto sociointerativo.

Essa mudança de eixo é pautada na perspectiva de que toda produção humana, oral ou escrita, é um ato social uma vez que constitui um produto da interação social que foi determinado ou por uma situação do momento ou por um contexto que reflete a realidade de uma determinada comunidade linguística.

Nessa perspectiva, a produção e a circulação de gêneros textuais têm um papel extremamente relevante já que

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) 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 não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais fraseológicos e gramaticais da língua, acima de tudo, por sua construção composicional. (BAKHTIN, 2011, p. 261)

O estudo dos gêneros textuais teve início há cerca de vinte e cinco séculos com Platão, mas foi Aristóteles quem criou uma teoria na qual três elementos compunham o discurso, a saber: aquele que fala, aquilo sobre o que se fala e aquele a quem se fala.

É Aristóteles quem elabora três gêneros do discurso: o gênero judiciário, o gênero deliberativo e o gênero epidítico. As estruturas presentes nesses gêneros foram amplamente desenvolvidas na Idade Média e passaram a ser a base na qual

a retórica se desenvolveu. Graças a Aristóteles, alguns acordos originados da distinção entre epopeia, tragédia e comédia são até hoje mantidos.

Atualmente, a noção de gênero não está mais limitada à literatura, e como consequência, seu estudo está sendo profusamente realizado por várias áreas de investigação, o que o torna mais multidisciplinar:

a análise de gêneros engloba uma análise do texto e do discurso e uma descrição da língua e visão da sociedade, e ainda tenta responder a questões de natureza sociocultural no uso da língua de maneira geral. O trato dos gêneros diz respeito ao trato da língua em seu cotidiano nas mais diversas formas. (MARCUSCHI, 2008, p.149)

De todas as áreas nas quais a noção de gênero é usada, no presente estudo, o foco está na análise do gênero no campo da expressão linguística, sob a perspectiva pedagógica e à luz de teóricos como Marcuschi e Bakhtin.

Sabe-se que cada gênero textual possui um determinado objetivo comunicativo que lhe aponta um contexto de circulação. Todos os gêneros textuais apresentam uma forma e uma função; um estilo e um conteúdo, e sua atuação é determinada pela necessidade comunicativa a ser atendida. Isso significa que as escolhas de quais gêneros serão utilizados em uma dada situação comunicativa são norteadas pela função que o emissor pretende acionar, e não pela forma do texto. Assim, afirma-se que, para a comunicação verbal se concretizar, é imprescindível que ela o faça por meio de algum gênero textual.

No entanto, um gênero textual não constitui um mero modelo a ser seguido; ao contrário, é a concretude da compilação de fatores culturais, cognitivos, sociais de uma comunidade, entre outros. Todos esses fatores estão a serviço de uma ordem comunicativa que se expressa por meio de estratégias socialmente convencionais que visam a alcançar um objetivo específico. Exatamente por esse motivo, cada gênero textual possui uma esfera de circulação, de acordo com a sua função e por isso estudar os gêneros textuais é extremamente útil.

Desde que não concebamos os gêneros como modelos estanques nem como estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ação social (Miller, 1984) corporificadas na linguagem, somos levados a ver os gêneros como *entidades dinâmicas*, cujos limites e demarcação se tornam fluidos. (Grifo do autor). (MARCUSCHI, 2008, p.151)

Por serem formas culturais e cognitivas de ação social, todo gênero textual é a concretude de uma manifestação verbal. Isso significa afirmar que toda manifestação verbal acontece por meio de um texto materializado, escrito ou oral, em algum gênero textual.

Apesar de os gêneros não serem modelos estanques nem estruturas rígidas, por estarem imbricados com a prática social na produção de textos, ocorre um certo condicionamento linguístico em alguns aspectos, como, por exemplo, no grau de formalidade e na natureza de temas. Portanto, na prática, a ação de escrita é norteadada tanto pela variedade dos gêneros textuais quanto pelo grau de formalidade da situação comunicativa.

Por conseguinte, a variedade dos gêneros textuais guarda relação com o fato de que cada realização linguística requer um gênero textual específico que dê conta daquela situação social em particular.

Acredita-se ser, neste momento, útil uma abordagem das questões acerca dos conceitos de tipo textual e de domínio discursivo na prática de ensino da Língua Portuguesa em sala de aula, juntamente com a apresentação dos gêneros textuais.

Dá-se o nome de tipo textual a uma construção teórica definida pela sua natureza linguística de composição e caracterizado por sequências linguísticas. Os tipos textuais apresentam cinco categorias: narração, argumentação, exposição, descrição e injunção.

Nessa reflexão é preciso lembrar que os domínios discursivos

(...) indicam instâncias discursivas (...) constituem práticas discursivas nas quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais que às vezes lhe são próprios ou específicos como rotinas comunicativas institucionalizadas e instauradoras. (MARCUSCHI, 2008, p.155)

Diferentemente do domínio discursivo, as distinções entre os gêneros e os tipos textuais são norteadas, respectivamente, por critérios funcionais e pela natureza linguística e estrutural. Desse modo, os gêneros são designações sociorretóricas, e os tipos, designação teóricas.

É importante ressaltar que os gêneros e os tipos textuais não formam uma dicotomia, mas, sim, uma relação de complementação e integração, por serem dois aspectos constitutivos do funcionamento da língua em contextos sociais.

É ponto pacífico que toda atividade humana está relacionada com o uso da língua, que se materializa por textos orais ou escritos em algum gênero textual. Portanto, o estudo do gênero não pode acontecer sem que sejam consideradas tanto a sua realidade social, quanto a sua relação com as atividades humanas.

Apesar de os gêneros serem designados por denominações construídas histórica e socialmente, nomeá-los nem sempre é uma tarefa muito simples porque, para melhorar a comunicação, eles podem se apresentar imiscuídos às

características de um outro gênero textual. Esse fenômeno de intergenericidade ou hibridização representa a convivência de diferentes gêneros textuais dentro de um único texto.

Um exemplo desse fenômeno está na imagem a seguir, na qual o gênero publicitário se combina com o gênero de histórias em quadrinhos para compor uma propaganda utilizada pelo governo federal, visando o combate ao fumo.

Figura 1 – Propaganda



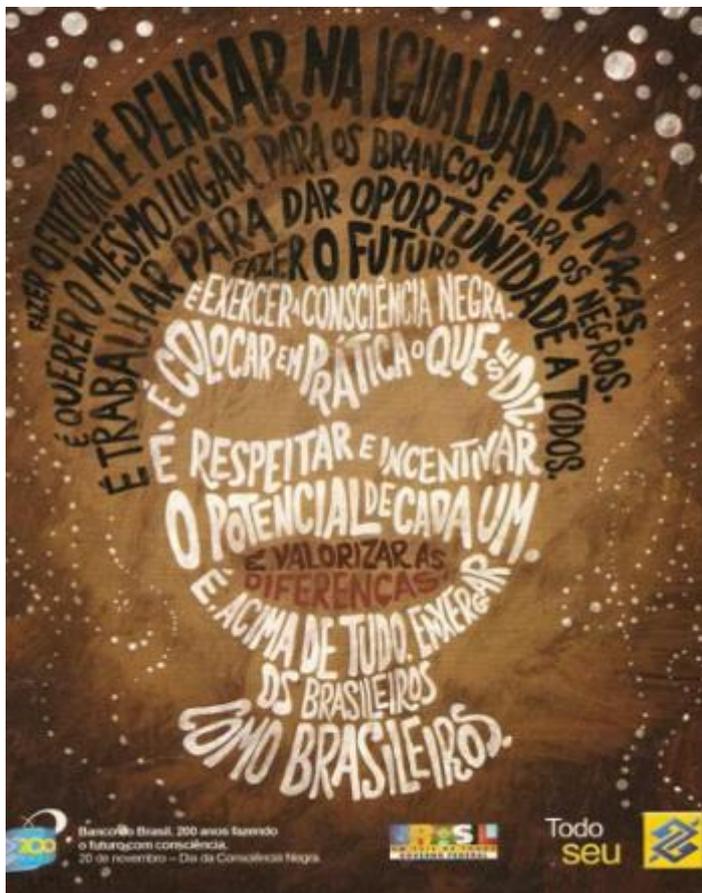
Legenda: E ai mano, vai um cigarro?

Claro. Me vê logo uma caixa.

Fonte: Disponível em: 1www.aprendizagemconectada.mt.gov.br

Nessa outra imagem, nota-se a combinação do gênero texto publicitário com o gênero poema na composição de um cartaz para uma campanha que estimula a igualdade entre os brasileiros.

Figura 2 – Campanha



Legenda: Fazer o futuro é pensar na igualdade de raças.
 É querer o mesmo lugar para os brancos e para os negros.
 É trabalhar para dar oportunidade a todos.
 Fazer o futuro é exercer a consciência negra.
 É colocar em prática o que se diz.
 É respeitar e incentivar o potencial de cada um.
 É valorizar as diferenças.
 É acima de tudo enxergar os brasileiros como brasileiros.

Fonte: Disponível em: 2.brasile scola.uol.com.br

Outros exemplos de intergenericidade são a epígrafe e o epitáfio, pois ambos podem ser formados por frases, poemas ou qualquer outro gênero textual. Nesse

caso, o que faz o gênero utilizado ser nomeado com uma certa precisão de epígrafe ou de epítáfio é o local no qual o texto aparece.

Marcuschi (2008, p.164) cita seis critérios que podem ser usados para nomear um gênero, como, por exemplo, forma estrutural, propósito comunicativo, conteúdo, meio de transmissão, papéis dos interlocutores e contexto situacional.

Nomear um gênero chega a ser um desafio porque a língua é dinâmica e, portanto, existe a possibilidade de esses critérios atuarem em conjunto e isso pode gerar um certo conflito na hora da designação do gênero textual.

Na perspectiva do ensino, a tendência é explicar como os gêneros textuais são constituídos e como eles circulam socialmente. Essa prática é de crucial importância porque dominar os usos dos gêneros textuais é um requisito para a inserção prática nas atividades comunicativas humanas, que, por sua vez, são uma maneira de legitimação discursiva.

Por tudo isso, afirma-se que os gêneros “são nossa forma de inserção, ação e controle social no dia a dia. Toda e qualquer atividade discursiva se dá em algum gênero que não é decidido ad hoc” (MARCUSCHI, 2008, p.161).

Essa visão sociointeracionista percebe o estudo sócio-histórico dos gêneros textuais como um caminho para o entendimento do funcionamento social da língua. Para tal abordagem, os gêneros se constituem em uma ferramenta de compreensão e facilitação da ação comunicativa. Durante essa ação comunicativa, a diversidade de ações linguísticas praticadas no dia a dia dá origem a multiplicidade de gêneros, que, por sua vez, cria uma necessidade de escolha de quais gêneros devem ser sistematizados em sala de aula.

Reitera-se que o ensino consistente e relevante é aquele focalizado nas regularidades textuais, dado que é no texto que o uso adequado e/ou o uso inadequado das normas gramaticais e textuais tornam-se concretos e podem ser analisados e percebidos pelos alunos.

Assim, uma observação criteriosa em sala de aula de textos redigidos de acordo com a norma-padrão pode ser eficaz para que seja notada a presença ou ausência de ambiguidades, de imprecisões, de incoerências, por exemplo. Isso implica o conhecimento das normas gramaticais que direcionam o autor na produção de textos com poder de comunicação mais eficiente.

No ensino de produção textual, os textos devem ser apresentados em gêneros que se diferenciem uns dos outros de acordo com os propósitos

comunicativos pretendidos; assim, a análise linguística seria abordada de maneira muito mais produtiva e real. Consequentemente, questões como grau de formalidade mais adequado àquela prática social, escolha de léxico, garantia da coesão e da coerência, entre outros fatos gramaticais, estariam diante dos olhos dos alunos como temas concretos e necessários para a efetivação de atos comunicativos mais produtivos.

Além de auxiliar na análise linguística, uma prática pedagógica embasada em textos também auxilia os discentes a perceberem o maior ou menor grau de empatia presente naquela peça comunicativa. Ao analisarem produções retiradas de contextos reais, é possível fomentar na turma o zelo na escolha de palavras, de estruturas verbais etc. com a intenção de praticar uma comunicação não violenta.

Portanto, o trabalho pautado nos gêneros textuais é uma estratégia essencial para auxiliar os alunos a compreenderem como a linguagem possibilita a interação de diferentes grupos sociais, como ela satisfaz as suas necessidades comunicativas e como tudo isso pode ser realizado com respeito e cortesia.

4. A RELAÇÃO ENTRE EMPATIA E ARGUMENTAÇÃO

A linguagem, em sua prática, é uma força produtora de discursos com efeito persuasivo que guarda em si o poder de intervenção real no mundo.

A retórica de Aristóteles, como visto no capítulo 2, era baseada no orador e dividida em três partes: *ethos*, *pathos* e *logos*. Esses três elementos, segundo Fiorin (2018), formam uma relação tríplice e harmônica em uma argumentação eficaz porque eles interagem de forma dinâmica dentro dos discursos. Dentre esses elementos, no presente estudo, o foco é o elemento que considera as emoções constituintes de um discurso, o *pathos*.

4.1 Empatia e interação

Segundo o psicólogo Rosenberg, autor da obra *Comunicação não violenta* (2006), a empatia é um sentimento capaz de diminuir a tensão na interação com os outros e com o mundo e, assim, melhorar a qualidade de vida de toda a sociedade porque, com essa prática, as relações sociais podem ser construídas a partir de diálogos mais pacíficos. Essa atmosfera pacifista pode ser estendida ao relacionamento entre alunos e professores desde que seja criado um ambiente mais propício ao diálogo.

Vygotsky (1987) é outro psicólogo que afirma que as relações sociais são de grande valia para o desenvolvimento intelectual do ser humano. Para ele, existe uma relação dialética entre o sujeito e a sociedade que o rodeia, uma vez que o primeiro modifica o segundo e é por este também influenciado.

Essa concepção dialógica da linguagem é o princípio norteador da obra de Mikhail Bakhtin, como demonstrado abaixo:

Como postulado por Bakhtin (2004), é na interação, no diálogo, que nos constituímos, daí fundam-se as bases de um trabalho eminentemente social com a língua materna, considerando as diferentes áreas do conhecimento e através de múltiplas linguagens (SME, 2012, p.4).

Fiorin (2017, p.21 *apud* BAKHTIN, 1988, p. 88) destaca um posicionamento do filósofo russo:

A orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo. Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa. Apenas o Adão mítico que chegou com a primeira palavra num mundo virgem, ainda não desacreditado, somente este Adão podia realmente evitar por completo esta mútua orientação dialógica do discurso alheio para o objeto. Para o discurso humano, concreto e histórico, isso não é possível: só em certa medida e convencionalmente é que pode dela se afastar.

O dialogismo percebe a constituição de um enunciado sempre em relação a outro e, segundo Bakhtin (2006), a língua em uso tem um caráter dialógico que não se restringe ao diálogo face a face; ele se estende à palavra que é invariavelmente atravessada pela palavra do outro. Isso significa que um discurso é construído considerando o dizer de um outro alguém.

Dessa forma, busca demonstrar a natureza social e não individual das variações estilísticas. Com efeito, a maneira de integrar “o discurso de outrem” no contexto narrativo reflete as tendências sociais da interação verbal numa época e num grupo social dado. (Bakhtin 2006, [s.p])

Assim, ao construir um discurso, o enunciador assume uma posição de sujeito social e expressa um ponto de vista acerca da realidade; no entanto, esse ponto de vista é conjunção inevitável da sua voz com a voz do outro, marcando a heterogeneidade presente em qualquer discurso. Isso não significa que o indivíduo esteja totalmente assujeitado à voz social, pois, apesar de as opiniões individuais serem construídas a partir de uma voz coletiva, aquele que fala guarda a sua própria essência, que aparece atrelada às outras vozes.

Em vista disso, a sociedade é composta por indivíduos diferentes, que integram em grupos sociais com interesses distintos e, em muitos casos, conflitantes entre si. Esses seres sociais buscam a aceitação do seu ponto de vista e, por isso, os discursos são comumente o espaço da contradição, já que eles são o lugar onde a luta entre as vozes divergentes se concretiza. No entanto, é importante que a empatia se faça presente nesses diálogos para que a cultura de guerra presente nas interações sociais seja neutralizada.

Rosenberg, (2006, [s.p]), em sua obra *Comunicação não Violenta*, sustenta que

Por sermos convocados a revelar nossos pensamentos e necessidades mais profundos, às vezes podemos achar desafiador nos expressarmos em CNV. Entretanto, essa expressão fica mais fácil depois que entramos em

empatia com os outros, porque teremos então tocado sua humanidade e percebido as qualidades que compartilhamos.

Na tensão das vozes sociais, a interação pode perder seu caráter amistoso e construtivo caso não exista um esforço em educar e direcionar os impulsos presentes em quase todo ser humano que está em um eterno aceitar e rejeitar o que lhe chega. É preciso saber conduzir a discordância, pois, como sustenta Bakhtin, segundo Fiorin (2000, p. 15), “a ação ética não pode desprezar o tempo e o lugar em que se vive”.

Uma forma de preservar o caráter amistoso e construtivo nas relações diárias pode ser a ampliação da educação, que é definida pelo dicionário Houaiss (2015) como a “aplicação dos métodos próprios para assegurar a formação e o desenvolvimento físico, intelectual e moral de um ser humano; pedagogia, didática, ensino”. Portanto, pode-se dizer que o homem educado é aquele que se percebe como um agente de contínua e consciente intervenção ativa no mundo e não apenas como um mero espectador que contempla os acontecimentos ao seu redor.

Assim, o uso reflexivo da língua transcende as questões pedagógicas na medida em que “escrever implica reflexão crítica, e reflexão crítica, por sua vez, supõe exercício permanente do raciocínio filosófico.”, segundo Bernardo (2010, p.9).

Isso posto, acredita-se que com o exercício da empatia aliada à prática consciente da escrita podem auxiliar na construção de um meio social mais solidário e pacífico para todos.

4.2 Empatia e argumentação

Como afirma Koch (2016, p. 9), “argumentar é humano”, uma vez que é um ato natural e social presente no dia a dia de uma sociedade. Assim, todo aquele que expõe o seu ponto de vista, apresentando razões e evidências ancoradas no raciocínio coerente e consiste, espera influenciar na formação da opinião do outro.

A argumentação, como muitas outras habilidades, pode ser aprendida e, além de a arte da argumentação apresentar uma estrutura que é guiada por aspectos morfossintáticos e semânticos, é desejável que ela aconteça à luz de valores que norteiam a convivência social, como ética e respeito.

No entanto,

argumentação não raro se desvirtua, degenerando em “bate-boca” estéril, falacioso ou sofismático. Em vez de lidar apenas com as ideias, princípios ou fatos, o orador descamba para o insulto, o xingamento, a ironia, o sarcasmo, enfim, para invectivas de toda ordem, que constituem o que se costuma chamar de argumento *ad hominem*; ou então revela o propósito de expor ao ridículo ou à execração pública os que se opõem às suas ideias ou princípios, recorrendo assim ao argumento *ad populum*. Ora, o insulto, os doestos, a ironia, o sarcasmo por mais *brilhantes* que sejam, por mais que irrite ou perturbem o oponente, jamais constituem argumentos, antes revelam a falta deles. Tampouco valem como argumentos os preconceitos, as superstições ou as generalizações apressadas que se baseiam naquilo que a lógica chama, como já vimos, *juízos de simples inspeção*. (GARCIA, 2010, p. 380-381. Grifos do autor.)

A argumentação, ao invés de gerar animosidade, deve ser construtiva, cooperativa, útil à sociedade ao apresentar outros pontos de vista sobre o assunto posto em debate. Ela é um verdadeiro exercício de cidadania na medida em que pode levar os indivíduos a, pelo menos, aprenderem a considerarem o que o outro tem a dizer, ou seja, a admitir o diferente. A aceitação de se conviver com opiniões contrárias guarda relação com uma das ideias afirmadas por Perelman (2005, p. 64): “a unanimidade era precária, ilusória ou mesmo impensável.”

Esse mesmo autor (2005) traz ao cenário argumentativo não somente a necessidade da liberdade de expressão como também o abandono da ilusória ideia de se conseguir unanimidade da plateia. A fim de evitar discussões improfícuas e garantir a argumentação empática, construtiva e convincente, é desejável que ela seja organizada à luz de fatos e não de discursos impulsivos, motivados pela emoção ou por juízos de valor.

É possível que alguém, ao se deparar com um comentário de natureza ofensiva, se não estiver consciente do seu papel enquanto mantenedor do bem-estar geral, possa permitir que a raiva tome conta de si porque

Se a mera aparência de dor e alegria bastam para nos inspirar algum grau de emoções semelhantes, é porque nos sugere a ideia geral de alguma boa ou má sorte que sucedeu à pessoa em quem as observamos, e, tratando-se dessas paixões, isso é suficiente para exercer alguma influência sobre nós. (SMITH, 2015, p. 8-9)

Dessa forma, com a prática da empatia, é mais provável que nos lembremos de que sempre existirão posicionamentos e emoções divergentes dos nossos e que isso, não necessariamente, significa um ataque pessoal;

Ao contrário, a pessoa que, nessas diferentes ocasiões, ou não sente a mesma emoção que experimento ou não sente nada proporcional com o que experimento, não pode evitar de desaprovar meus sentimentos, por sua dissonância com os seus. (SMITH, 2015, p. 15-16)

Um exemplo de argumentação mais motivada pela paixão do que pelo conhecimento pode ser observado a seguir:

No dia 10 de junho do presente ano, o Presidente da República, Jair Bolsonaro, fez a seguinte declaração: "Acabei de conversar com um tal de Queiroga, não sei se vocês sabem quem é, e ele vai ultimar um parecer visando a desobrigar o uso de máscara por parte daqueles que foram vacinados ou que já foram contaminados. Para tirar esse símbolo, que obviamente tem a sua utilidade para quem está infectado."¹

Observa-se que a fala do Presidente é uma expressão de seu entendimento pessoal, uma vez que ele, por não ser um especialista em infectologia, deveria ter apresentado algum dado irrefutável que sustentasse a ideia exposta, como, por exemplo, o parecer de especialistas renomados no assunto.

Em um primeiro momento, o comentário do presidente pode suscitar revolta em grande parte da população porque é uma daquelas expressões que

não provocam nenhum tipo de simpatia, mas, antes de nos inteirarmos do que as ocasionou, servem mais para nos provocar aversão e incitar contra elas. O comportamento furioso de um homem irado provavelmente tende a nos exasperar mais contra ele do que contra seus inimigos. Mas vemos claramente qual a situação daqueles com os quais está irado, e a que violência eles podem estar expostos, de parte de um adversário tão enfurecido. Por isso, prontamente simpatizamos com o medo ou ressentimento deles, e imediatamente nos dispomos a tomar partido contra o homem que aparentemente os põe em perigo. (SMITH, 2015, p. 8)

No entanto, ainda nesses casos, é preciso que a empatia esteja presente para que o leitor não se deixe levar pelas suas paixões e aja de forma descortês ao emitir suas impressões sobre o que foi dito pelo presidente.

Na sequência da reportagem, lê-se a declaração de alguns especialistas na área, como a pesquisadora da Fiocruz Margareth Dalcolmo: "Ao ar livre seria admissível. Em ambiente fechado, mesmo vacinado, nós que já tivemos a doença devemos estar de máscara o tempo todo, até porque a gente tem algo chamado reinfecção".²

Além de a pesquisadora ter credibilidade por declarar algo do seu conhecimento (*ethos*), ela também se atém ao debate do assunto – o uso da máscara – e baseia sua fala em um fato cientificamente incontestável: a reinfecção.

Uma argumentação empática e convincente é aquela que esteia-se na consistência do raciocínio, na apresentação de provas e na capacidade de focar o

¹ <https://www.uol.com.br/vivabem/noticias/redacao/2021/06/10/bolsonaro-anuncia-parecer-que-desobriga-uso-de-mascara-por-vacinados.htm>

² <https://www.uol.com.br/vivabem/noticias/redacao/2021/06/10/bolsonaro-anuncia-parecer-que-desobriga-uso-de-mascara-por-vacinados.htm>

debate no nível das ideias e não no nível pessoal. Assim, deduz-se que uma argumentação eficaz seja aquela que, ao lado da empatia, desperte esse mesmo sentimento em seus ouvintes / leitores.

4.3 Empatia, argumentação, escrita e recursos linguísticos

Partindo-se da ideia de que a interação social pode ser uma forma de transformação ética entre os seres humanos, acredita-se que, com a oferta constante de reflexões linguísticas, o indivíduo seja capaz de perceber que por ele fazer parte de um todo cabe a ele procurar ser um agente transformador, pelo menos dentro dos ambientes de sua convivência.

Excetuando-se o convívio familiar, a escola é geralmente o local onde os indivíduos interagem por bastante tempo e contam com uma variedade grande de pessoas que estão carregadas de ideias, valores e posicionamentos próprios.

Por ser um terreno fértil para o contato com ideias diversas, a escola é um dos principais lugares onde os indivíduos devem aprender a respeitar regras de convívio porque, quase sempre, se há convívio, há discordância e concordância de opiniões. Entende-se, portanto, que a escola tem como função essencial propiciar oportunidades que inculquem nos alunos alguns princípios éticos e políticos:

Os sistemas de ensino e as escolas adotaram, como norteadores das políticas educativas e das ações pedagógicas, os seguintes princípios:

I – Éticos: de justiça, solidariedade, liberdade e autonomia; de respeito à dignidade da pessoa humana e de compromisso com a promoção do bem de todos, contribuindo para combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

II – Políticos: de reconhecimento dos direitos e deveres de cidadania, de respeito ao bem comum e à preservação do regime democrático e dos recursos ambientais; da busca da equidade no acesso à educação, à saúde, ao trabalho, aos bens culturais e outros benefícios; da exigência de diversidade de tratamento para assegurar a igualdade de direitos entre os alunos que apresentam diferentes necessidades; da redução da pobreza e das desigualdades sociais e regionais. (DCNEB, 2013, p. 131)

Reforçando o papel da escola, Marcuschi (2008, p. 55) assegura que

há aqui um deslocamento da função da escola como voltada exclusivamente para o ensino da escrita. Seu papel exorbita essa fronteira e se estende para o domínio da comunicação em geral. Envolve também o trabalho com a oralidade. (...) Além da escrita e da oralidade, estão ainda

envolvidas, no trato de língua materna, questões relativas a processos argumentativos e raciocínio crítico.

O desenvolvimento dos processos argumentativos deve estar alinhado aos documentos que norteiam a prática pedagógica, como, por exemplo, está presente em uma das competências gerais trazidas pela BNCC (2017, p.10), apresentada abaixo:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

Percebe-se que a prática da empatia pode auxiliar na transformação de potenciais conflitos em diálogos mais respeitosos e pacíficos porque ela pode desarmar argumentos substancialmente agressivos ao criar conexões de compaixão entre os interlocutores em uma conversa ou entre os leitores em um texto escrito.

Garcia (2010, p.303) afirma que “aprender a escrever é aprender a pensar”, ou seja, aprender a utilizar todos os recursos possíveis para a produção de uma mensagem que alcance seu objetivo comunicativo. Para tanto, o aluno precisa, além de concatenar suas ideias, ter o que dizer e saber como dizer, pois, segundo Fiorin (2018, p. 78), “a argumentação é uma questão de linguagem.” Ao discorrer sobre a objetividade, imparcialidade e neutralidade, o linguista expõe que, nas cartas dos leitores, por exemplo, é comum aparecerem reclamações a respeito da suposta neutralidade dos jornais na divulgação das notícias. Na mesma obra, ele defende ainda:

Entretanto, em qualquer construção linguística, a objetividade, a neutralidade e a imparcialidade são impossíveis, pois a linguagem está sempre carregada dos pontos de vista, da ideologia, das crenças de quem produz o texto.” (FIORIN, 2018, p.82-83)

Pelo fato de a linguagem não ser neutra, o léxico utilizado em um texto é um dos fatores que revelam o posicionamento do autor diante do fato comentado. O fenômeno histórico que aconteceu aqui, no Brasil, no período de 1 de abril de 1964 até 15 de março de 1985, pode ser chamado de ditadura militar ou período militar, a depender da interpretação de cada autor. Desse modo, a seleção lexical é uma pista linguística do posicionamento do autor do texto.

Rosenberg (2006, [s.p]) revela que

Enquanto estudava os fatores que afetam nossa capacidade de nos mantermos compassivos, fiquei impressionado com o papel crucial da linguagem e do uso das palavras. Desde então, identifiquei uma abordagem específica da comunicação — falar e ouvir — que nos leva a nos

entregarmos de coração, ligando-nos a nós mesmos e aos outros de maneira tal que permite que nossa compaixão natural floresça. Denomino essa abordagem Comunicação Não-violenta, usando o termo “não-violência” na mesma acepção que lhe atribuía Gandhi — referindo-se a nosso estado compassivo natural quando a violência houver se afastado do coração. Embora possamos não considerar “violenta” a maneira de falarmos, nossas palavras não raro induzem à mágoa e à dor, seja para os outros, seja para nós mesmos

Dessa forma, as palavras carregam, em seu bojo, um significado e, assim, na elaboração de fundamentos com o intuito de produzir uma argumentação empática, faz-se importante evitar aquelas que estejam no campo semântico da ofensa, como as que, com frequência, estão presentes nos argumentos *ad hominem* e *ad populum*.

O argumento *ad hominem* é uma estratégia argumentativa na qual o foco não é o mérito da declaração em si mesma, mas, sim, a pessoa que emitiu aquela declaração. Os argumentos dessa natureza apresentam três variantes, segundo Fiorin (2018): o ataque pessoal direto, o ataque pessoal indireto e a apresentação de contradições relativas ao oponente em suas palavras ou ações. Assim, o oponente é desqualificado e recebe ataques sobre suas atitudes com a finalidade de levantar dúvidas sobre seu caráter. Por não estar focada na tese em debate, observa-se que uma argumentação conduzida por essa linha de raciocínio, além de não estar ancorada na ética e na empatia, também não contribui com a possibilidade de renovação de ideias e de opiniões.

Outro exemplo que pode ser aqui citado diz respeito, mais uma vez, à exposição do atual Presidente da República. Ao realizar uma de suas *lives* semanais, naquela que ocorreu no dia 10 de junho de 2021, o Presidente fez um comentário sobre a possibilidade de ele ser multado por participar, sem o uso da máscara, no dia 12 de junho, de um evento de moto pelas ruas de São Paulo:

Eu fui ameaçado de ser multado em São Paulo por não usar máscara. Ô, hipócrita [refere-se a Doria]. Você não respeita o seu povo, rapaz, não respeita ninguém. Vai ameaçar o presidente da República? Tem moral pra mais nada, completamente descredibilizado no seu estado. Tomou medidas ditatoriais em seu estado, fechando de forma indiscriminada.³

É possível perceber que, em nenhum momento, o Presidente apresentou razões sensatas ou científicas para o não uso da máscara e nem para o porquê não dever ser multado por infringir uma lei. Em vez disso, ele ataca a figura do

³ <https://www.metropoles.com/brasil/bolsonaro-responde-a-doria-vai-ameacar-o-presidente-nao-tem-moral>

Governador de São Paulo, usando adjetivos pejorativos, como “hipócrita” e “descredibilizado”.

Recepcionar esse comentário com empatia, de acordo com a CNV (2006), é esforçar-se para lembrar-se de que há pessoas cujo comportamento e cuja linguagem nos impedem de reconhecer a sua natureza humana. Essa lembrança é um caminho para a diminuição da violência passiva expressa por meio de palavras.

Adam Smith (2015, p. 5) parece comungar da ideia defendida pela CNV ao afirmar que

Por mais egoísta que se suponha o homem, evidentemente há alguns princípios em sua natureza que o fazem interessar-se pela sorte de outros, e considerar a felicidade deles necessária para si mesmo, embora nada extraia disso senão o prazer de assistir a ela. Dessa espécie é a piedade, ou compaixão, emoção que sentimos ante a desgraça dos outros, quer quando a vemos, quer quando somos levados a imaginá-la de modo muito vivo. É fato óbvio demais para precisar ser comprovado, que frequentemente ficamos tristes com a tristeza alheia; pois esse sentimento, bem como todas as outras paixões originais da natureza humana, de modo algum se limita aos virtuosos e humanitários, embora estes talvez a sintam com uma sensibilidade mais delicada. O maior rufião, o mais empedernido infrator das leis da sociedade, não é totalmente desprovido desse sentimento.

Já o argumento *ad populum*, é utilizado por aquele que visa a ganhar a adesão da plateia, explorando, de forma direta ou sutil, suas emoções positivas ou negativas. Nesse argumento também é comum o uso de um léxico pejorativo.

Tem-se, como exemplo, o seguinte fato: o atual ministro da Economia do Brasil, Paulo Guedes, ao defender a reforma administrativa, em palestra realizada na Escola Brasileira de Economia e Finanças da Fundação Getúlio Vargas, no dia 7 de fevereiro de 2020, afirmou, referindo-se aos servidores públicos: “o hospedeiro está morrendo, o cara virou um parasita, o dinheiro não chega no povo e ele quer aumento automático”.⁴

Percebe-se, nessa declaração, além do emprego do argumento *ad hominem*, um apelo sutil à plateia pela sugestão de que o funcionário público é o responsável pelo dinheiro público não chegar até o povo. Essa sugestão pode encontrar aquiescência do auditório pelo fato de este estar ligado a uma ideia aceita pelo senso comum de que o funcionário público não gosta de trabalhar ou, ainda, de que o funcionário público recebe seu salário sem trazer contribuição alguma à população.

⁴ <https://www.redebrasilatual.com.br/politica/2020/02/ministro-de-bolsonaro-afirma-que-funcionarios-publicos-sao-parasitas/>

Da mesma forma que o argumento anterior, esse também não contribui para a mudança de pontos de vista; ao contrário, por ele reforçar os preconceitos presentes na sociedade, ele a torna mais refratária às teses divergentes. Sua prática constante reforça a tendência de a sociedade desconsiderar ou não se importar com as opiniões contrárias.

Argumentar é também saber persuadir, preocupar-se em ver o outro por inteiro, ouvi-lo, entender suas necessidades, sensibilizar-se com seus sonhos e emoções. A maior parte das pessoas, neste mundo, só é capaz de pensar em si mesma. (ABREU, 2009, p.97)

Ao exprimir seu ponto de vista, o locutor utiliza-se de relações de enunciação para mostrar que a verdade está com ele; assim, as marcas linguísticas presentes em um discurso fornecem uma visão panorâmica do viés da enunciação daquele locutor. Ao escolher defender seu posicionamento lançando mão de argumentos do tipo *ad hominem* e *ad populum*, o enunciador assume uma postura distante da esperada em uma argumentação empática e construtiva.

Considerando-se ainda que o léxico, os verbos, entre outras marcas linguísticas, assumem um papel de extrema importância nos discursos empáticos. Koch (2011) dedica um capítulo de sua obra ao estudo dos tempos verbais no discurso, que está ancorado nas contribuições de H. Weinrich, na obra *Tempus* (1968). Koch (2011, p.39) afirma que, para o linguista, “o tempo verbal deve ser entendido como ‘comportamento do falante articulado nos dois grupos temporais do mundo comentado e do narrado’”.

Entre as contribuições de Weinrich contidas na obra de Koch, duas são peculiarmente interessantes nesse ponto da pesquisa. A primeira é a distribuição dos verbos da maneira exposta a seguir:

em **dois grupos** ou **sistemas temporais**, com empregos distintos e que não se combinam, normalmente, no mesmo período.

Grupo I – Indicativo: **presente** (canto), pret. perf. composto (tenho cantado), fut. do pres. (cantarei), fut. do pres. composto (terei cantado), além das locuções verbais formadas com esses tempos (estou cantando, vou cantar etc.).

Grupo II – Indicativo: pret. perf. simples (cantei), pret. Imperf. (cantava), pret. Mais que perf. (cantara), fut. do pret. (cantaria), e das locuções verbais formadas com esses tempos (estava cantando, ia cantar etc.). (Koch, 2011, p. 33. Grifo da autora)

A segunda contribuição do linguista diz respeito à divisão das situações comunicativas, a saber: mundo comentado e mundo narrado. Em cada uma dessas

situações comunicativas, há o predomínio de um dos dois grupos temporais citados anteriormente.

O primeiro mundo é marcado pelo distanciamento entre o emissor e a situação comunicativa. Fazem parte dessa primeira distinção os relatos, literários ou não, e nela predominam verbos do Grupo II. Por serem situações relatadas, esses tipos perdem um pouco de sua força argumentativa e permitem aos interlocutores uma atitude apontada na obra como “mais relaxada”.

O segundo grupo é caracterizado por discurso dramático e por uma atitude mais tensa do emissor, que se compromete ao falar acerca de um ponto que o afeta diretamente. Compõem o mundo comentado o drama, o ensaio, os comentários, entre outros e aqui a preferência é o uso dos verbos do Grupo I.

Segundo a obra em pauta, ao empregar tempos do mundo narrado, verbos do Grupo II, o falante, sutilmente, limita a validade do seu comentário ao introduzir matizes como relaxamento, falta de compromisso, bem como cortesia.

Se, por um lado, o uso dos verbos Grupo I, como o presente do indicativo, dá força de validade ao discurso por ele carregar compromisso e seriedade, é certo que ele também leva consigo uma atitude tensa criada pelo grau de envolvimento emocional entre o emissor e o fato em discussão. Ao se utilizar de verbos do grupo I, o emissor deixa claro que aquela polêmica o afeta diretamente.

Em contrapartida, se o falante optar pelos tempos verbais do Grupo II, a tensão se dissipa e leva com ela a validade do discurso que pode exprimir entre outros sentimentos a incerteza, a irrealidade, a timidez etc.

Acredita-se que uma argumentação empática seja aquela que consiga extrair o que há de melhor dos dois grupos e transmita validade e comprometimento à situação comunicativa, aliada à máxima redução de tensão na interação; assim, os interlocutores podem estar mais dispostos a construir uma interlocução mais polida, mais cortês, em uma palavra, mais empática.

5. PROPOSTAS DE ATIVIDADES

O presente capítulo tem como finalidade apresentar propostas de atividades voltadas para a educação básica, especificamente para o Fundamental II. As sugestões, porém, podem ser adaptadas de acordo com a necessidade de cada ano escolar, de cada turma e de cada objetivo pedagógico a ser atingido.

As atividades pedagógicas aqui apontadas ancoraram-se, no aspecto linguístico, em um quadro criado por Antunes (2003, p.57-58), no qual a autora organiza três etapas para a realização da escrita: o planejamento, a ação de escrever e o momento de revisão. Além do aspecto linguístico, o aspecto ético-comportamental, se fez presente por meio da estratégia da comunicação não violenta elaborada por Rosenberg (2006).

Acredita-se que essa proposta de atividade seja profícua no que diz respeito a despertar no aluno o cuidado, bem como a necessidade da prática da empatia e da busca pela conscientização do efeito que um enunciado comunicativo pode ter na sociedade.

Ademais, a proposta pedagógica está alinhada ao desejo de uma prática comunicativa que busca alcançar a empatia por ser ela prestimosa na substituição de sentimentos motivadores de comentários nem sempre pacíficos por aqueles mais éticos e fraternos.

Faz-se necessário ressaltar que a análise da carta a ser apresentada partirá da reflexão sobre a sua função social e, em seguida, se concentrará no aporte teórico oferecido por Antunes (2010, p.65-75). Durante a atividade, o professor chamará a atenção não somente para os aspectos linguísticos (léxico, conectivos etc.), mas também para todo e qualquer fator que possa influenciar na construção de sentido do texto. Alguns elementos que podem guiar o professor na aplicação da atividade são, a saber:

- **O universo da referência:** o universo desse gênero está no mundo real, fictício ou simbólico? Essa ideia auxilia os alunos a perceberem que certas expressões que são aceitáveis em um universo fictício, não o são no real, como é o caso do gênero que está sendo trabalhado. Essa consciência por si só já leva o aluno a ter cuidado com a escolha do conteúdo da carta.

- **A unidade semântica:** o texto está girando em torno de um tema, de uma ideia central? Qual é esse tema? É possível perceber o ponto de vista a partir do qual o tema é tratado? Quais das palavras usadas lhe ajudaram a perceber a opinião do autor sobre o assunto? Você acha que o título foi adequado para o conteúdo do texto? Com essas reflexões a coesão é trabalhada de forma dinâmica porque é possível perguntar, por exemplo:

- **A progressão do tema:** o texto fica sempre dizendo o mesmo ou existe acréscimo de informações, de ideias novas acerca do mesmo tema? Essas informações têm um objetivo discurso claro? Existem ideias que podem ser suprimidas do texto sem trazer prejuízo para o entendimento da mensagem?

- **Os esquemas de composição** – tipos e gêneros: os textos seguem padrões regulares de orientação e esse texto produzido está de acordo com o modelo linguisticamente e socialmente estabelecido para essa forma de manifestação da língua?

- **A relevância informativa:** as informações fornecidas estão adequadas às circunstâncias de circulação do gênero? O grau de informatividade está adequado à situação sociodiscursiva em questão?

Esses elementos serão trabalhados com a turma de maneira gradativa e no decorrer da análise das cartas levadas para a sala de aula pelo professor. É crucial que a atividade aconteça sem pressa e sem ansiedade para que a turma desfrute o máximo dela.

5.1 Para não se perder o fio da meada

Afirma-se que o ser humano tende a produzir textos coerentes e coesos, uma vez que todo aquele que se comunica o faz com um propósito, e geralmente, esse propósito é ser entendido.

Sustenta-se a ideia de que a escola, de fato, não ensina os alunos a produzirem textos, mas, sim, amplia as competências que são inerentes a estes.

Tendo em mente, ainda, que um texto coerente e coeso é aquele no qual o receptor consegue extrair algum sentido, as sugestões de atividades que aqui serão

apresentadas têm como um dos objetivos levar os alunos a produzirem textos com mais consciência linguística, em detrimento de uma produção mais intuitiva.

A consciência vem da habilidade de os alunos escolherem os elementos linguísticos da superfície do texto de acordo com a função de sua intenção comunicativa e apropriados aos sentidos que eles desejem construir em suas produções.

Para tanto, é preciso que professores e alunos saibam qual objetivo eles querem alcançar e, assim, busquem caminhos que facilitem essa caminhada.

Afirma-se que uma das intenções neste estudo é diminuir ou eliminar a angústia que os alunos sentem no momento da produção textual e, por isso, não existe o propósito de apresentar modelos pré-definidos a serem indiscutivelmente seguidos e nem rotular os textos produzidos como certos ou errados, sem uma reflexão acerca de seus aspectos linguísticos, sociais e comunicativos. É urgente a necessidade de despertar os educandos para a questão de adequação e não adequação gramatical, lexical etc.

Percebe-se que não há mais espaço para atividades que visem exclusivamente garantir e colocar a coesão como sendo aquela condição necessária e suficiente para assegurar o sucesso da intenção comunicativa pretendida, como era feito nos primórdios da prática da Linguística Textual.

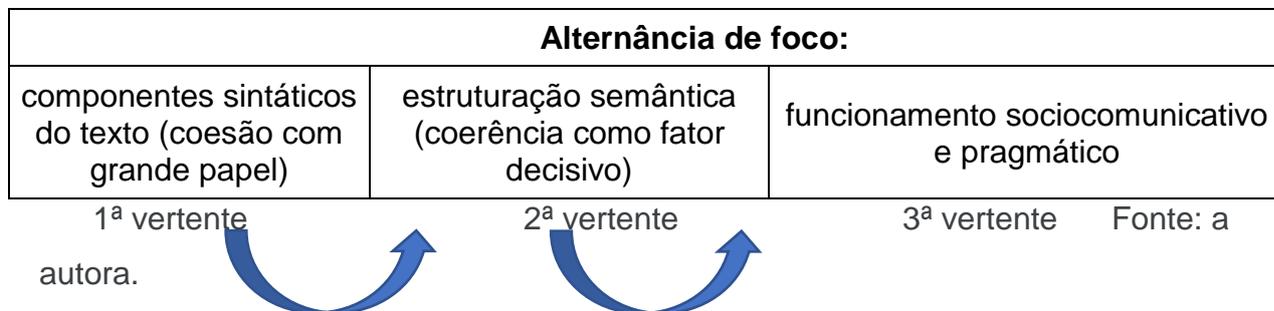
Àquela época, linguistas, partindo da gramática de frases propostas por Chomsky, compilaram um compêndio limitado a regras comuns que deveriam ser seguidas por todos os usuários da língua, como se o evento comunicativo pudesse ser realizado de finitas maneiras.

Com o passar do tempo, o foco saiu da coesão e foi para a coerência e, posteriormente, os pesquisadores perceberam que o sucesso da comunicação dependia também de fatores extralinguísticos, como a situação de comunicação, o conhecimento de mundo dos receptores, por exemplo.

Assim, a ideia de uma gramática com regras fixas e limitantes, capaz de categorizar o que seria um texto e o que não seria, foi abandonada e no lugar dela o objetivo passou a ser

permitir representar os processos e mecanismos de tratamento dos dados textuais que os usuários põem em ação quando buscam compreender e interpretar uma sequência linguística, estabelecendo o seu sentido e, portanto, calculando sua coerência. (Koch & Travaglia, 2001, p. 58)

O esquema a seguir foi elaborado pela autora da presente dissertação e demonstra a mudança de foco de objeto de estudo da Linguística Textual ao longo dos anos.



Apresentados esses pontos, a sugestão que será exposta espera levar os alunos a usarem recursos linguísticos presentes na língua que possam conduzir o autor da mensagem, da melhor forma possível, por um caminho que facilite a continuidade na sequência textual a fim de que o sentido do evento comunicativo seja mais facilmente compreendido pelo leitor.

O presente estudo usa a argumentação em prol de uma escrita mais ética e mais comprometida com o resultado social da mensagem produzida, para tanto, os alunos são estimulados a prática da não violência e, igualmente, a permitir que o melhor de cada um floresça e impregne as relações diárias de respeito, amor e compaixão.

5.2 Etapas da produção textual

A sugestão de atividade será aplicada em oito etapas: 1) apresentação de uma postagem de uma rede social junto com alguns comentários não empáticos em resposta à postagem; 2) debate sobre um fato comum na vida dos alunos; 3) a apresentação de um artigo de opinião e de uma carta enviada a uma determinada revista como resposta ao artigo publicado, para análise do gênero; 4) novo debate a partir da leitura de outras duas respostas recebidas pela revista; 5) produção coletiva de uma *Carta do Leitor*; 6) produção de outra carta em dupla; 7) revisão e 8) reescritura do texto.

5.2.1 Exemplo de comunicação não empática

Para que os alunos tenham uma exemplificação concreta sobre a prática da empatia, será apresentada uma postagem juntamente com três de seus comentários extraídos de uma mídia social. Essa escolha deu-se por esse ser um ambiente discursivo utilizado por grande parte dos alunos e no qual é comum o uso de uma linguagem menos respeitosa. Para facilitar a análise os produtores dos textos foram nomeados como *Autor 1*, *Autor 2* e *Autor 3*. O *Autor 1* é o responsável pela postagem que estimulou os outros dois autores a expressarem suas opiniões.

A turma receberá esse material impresso para que, em conjunto, possam ser feitas análises orais sobre o que torna os comentários não empáticos à luz de tudo que já foi apresentado até aqui.

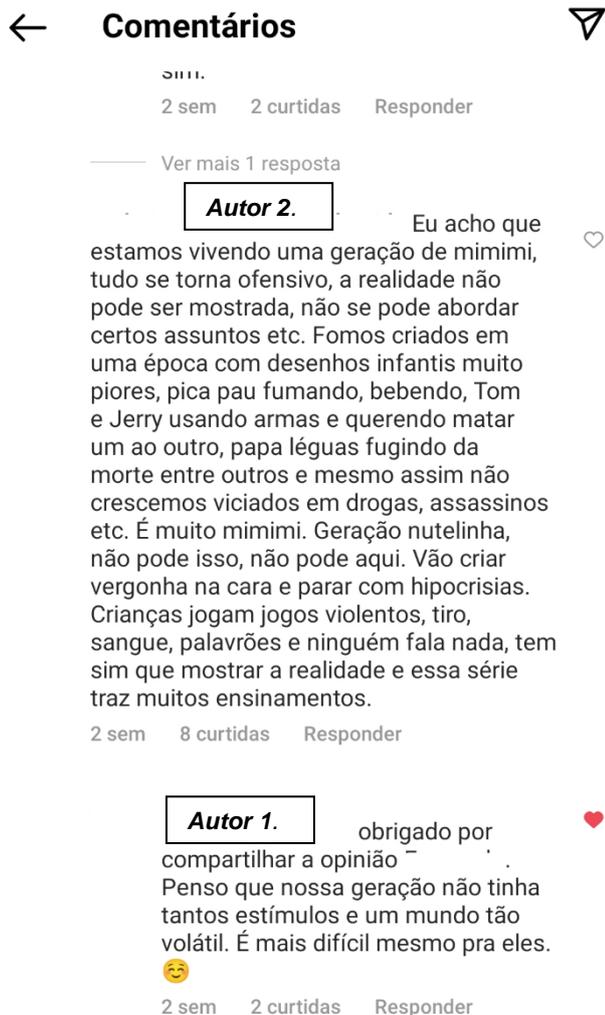
Acredita-se que a postagem despertará o interesse dos alunos por se tratar de uma opinião acerca de uma série polêmica, popular entre os jovens e que provavelmente poderá ser assunto para discussões entre a sociedade por um bom tempo: *Round 6*.

Autor

Enquanto se fala da série Round 6, eu quero falar do acesso livre a conteúdo. As crianças devem assistir a uma série com cenas de violência extrema, suicídio, tortura psicológica e sexo? Não! Nem precisamos discutir este assunto. Qualquer pai ou educador que nasceu nos anos 80 ou 90 deve saber como é impossível dar um bom mergulho no mar sem lembrar do filme Tubarão. O filme passa, a gente cresce, o trauma fica! Os próprios neurônios espelho nos indicam que crianças devem ser poupadas pelos pais e pessoas responsáveis de passar por tamanha violência mental. As ferramentas de hoje já possuem recursos para restringir conteúdos inapropriados para crianças, uma conquista da sociedade após muitas milionárias que a indústria sofreu nos últimos 20 anos. Então, basta você restringir esse tipo de conteúdo na sua TV e celular. Não duvide: a criança será estimulada, por algoritmos digitais ou pelos colegas, a assistir esse tipo de série. Antecipe-se. E os adolescentes, podem assistir? Você já deve ter lido em algum lugar que eles deveriam ser proibidos de assistir Round 6 ou outras coisas, não é? Parece até que as pessoas passaram diretamente da infância para a vida adulta. Sério que alguém acredita que a maioria dos jovens vai obedecer? Santa ingenuidade! Pessoal, mais importante do que proibir é conversar a respeito, perguntar se o adolescente quer assistir e, se positivo, cair pra dentro da maratona junto com ele! Assim, você pode descobrir se seu filho ou filha curte ou não esse tipo de conteúdo. E, se ele(a) gostar, terá a oportunidade de conversar a respeito dos temas extremos com você, e não com o coleguinha da escola que não tem maturidade para orientá-lo. Mais importante do que um filme em família no sofá é a conversa sobre ele na mesa de jantar. Você não controla a viralização de conteúdos ruins e nocivos, mas controla a conversa sobre eles em sua família. Se você educa e ainda não entendeu isso..... batatinha frita 1,2,3 pra você. O jogo acabou, comece de novo!

Durante a apresentação dos exemplos, é desejável que toda postura baseada no juízo de valor dos autores dos textos seja substituída por uma empática, tendo como ponto central as ideias defendidas e as palavras que compõem o material. O professor precisa conduzir essa análise com bastante sensibilidade para que o foco não esteja nos indivíduos, donos dos perfis, porque isso poderia desencadear críticas contumazes a eles e, portanto, constituir-se em uma conduta dissonante da apresentada pela comunicação não-violenta e pela empatia.

Ademais, é importante reforçar que a liberdade de expressão deve ser garantida, ainda que ela seja uma opinião contrária às outras. O que deve ser estimulado é a expressão de maneira cortês, como o *Autor 1* fez ao responder o comentário do *Autor 2*:



Pensa-se que os exemplos extraídos da mídia possam auxiliar na conscientização dos alunos em relação à diferença entre ser simpático e ser empático.

Simpatia, embora talvez originalmente sua significação fosse a mesma, pode agora ser usada, sem grande impropriedade, para denotar nossa solidariedade com qualquer paixão*. Em algumas ocasiões, a simpatia parece surgir da mera visão de certa emoção em outra pessoa. (SMITH, 2015, p. 8)

O *Autor 3*, apesar de ser simpático em relação à fala do autor 2, produz um texto distante do desejável em uma comunicação não-violenta porque ele usa uma expressão de baixo calão e o diminutivo com uma intenção pejorativa, como pode ser observado a seguir:

Autor 3 a minha missão como pai é orientá-lo, mostrar o certo e errado assim como meu pai me ensinou, vai da criação, ele não tapou o sol com a peneira e mostrou a mim que a vida não é um conto de fadas sem violência, sem abuso, sem morte, sem assalto, sem pedofilia, sem crimes dos mais variados, temos sim que prepará-los para que não sejam adultos frustrados.

2 sem 1 curtida Responder

Autor 3 né , pra esse povinho do mi mi mi meus mais sinceros F E

2 sem 1 curtida Responder

Na condução da reflexão sobre a postagem e seus comentários, é possível perceber que a postura do autor 2 pode ser esclarecida por Smith (2015, p. 14-15):

Se ouvimos uma pessoa lamentar em altas vozes seus infortúnios, que, entretanto, não produzem em nós um efeito tão violento ao pensarmos que essa situação poderia ser a nossa, sua dor nos é ofensiva; e, como não conseguimos experimentá-la, chamamo-la de pusilanimidade e fraqueza.

Nessa etapa da proposta, o professor pode estimular os alunos a reformularem, ainda que oralmente, as partes dos comentários que transmitem sentimentos e intenções contrárias à empatia.

Esse conhecimento pode ser útil para que o professor apresente mais argumentos que levem os educandos a perceber que a empatia é uma conduta que pode ser desenvolvida com o convívio social.

5.2.2 Introdução do tipo textual argumentação

Pensando na relevância social da troca, na aproximação com a realidade e em um incentivador de ideias como forma de ampliar o repertório dos alunos,

propõe-se ser realizado, em seguida, um debate, em duas etapas, acerca do seguinte tema: “A suspensão por tempo indeterminado do uso da mesa de pingue-pongue por conta de brigas entre os jogadores”.

Na primeira etapa do debate, a turma pode ser dividida em grupos de seis alunos, dos quais dois representam os que estão no cargo da direção; outros dois fazem o papel de alunos que discordam integralmente da decisão tomada pela direção e os outros dois concordam com a decisão, porém fazem ressalvas sobre a punição ser para todos e por tempo indeterminado. Cada grupo tem um tempo de cerca de vinte a vinte e cinco minutos para que seus integrantes tenham tempo para construir a argumentação e a exposição de seus posicionamentos dentro de seu próprio grupo.

No segundo momento do debate, o professor solicita seis voluntários de grupos diferentes para proporcionar um debate coletivo. Nessa fase, os alunos que não estão debatendo diante da turma são encorajados a participar, levantando argumentos que não foram ainda suscitados.

É importante lembrar aos educandos que é esperado deles uma expressão de opiniões e posicionamentos de modo empático, ou seja, de maneira ética, respeitosa, não fazendo uso de palavras de baixo calão nem ferindo a individualidade dos colegas. O foco do debate é apreciar e contestar os argumentos, e não as pessoas. Assim, os alunos fazem um exercício de cidadania e têm a oportunidade de aprender a posicionarem-se criticamente, sem ferir seus ouvintes e assumindo a responsabilidade de como suas opiniões são expostas. Sugere-se que essa etapa da proposta pedagógica seja realizada no final da aula para que os alunos tenham mais tempo para refletirem sobre outros argumentos e sobre a necessidade de assumirem um posicionamento cortês diante de uma opinião contrária à sua.

5.2.3 Apresentação e análise do artigo de opinião, debate e leitura e análise de uma Carta do Leitor

Essa segunda etapa da atividade inicia-se com a leitura do artigo de opinião e segue com um debate coletivo sobre o assunto tratado no texto. Mais uma vez, é

importante reforçar com a turma a necessidade de o discurso empregado estar alinhado pelo respeito mútuo.

Um novo debate é sugerido, a seguir, com o fim de desinibir mais e provocar a criatividade da turma. Nesse ponto, a sugestão é que seja um debate sobre o artigo de opinião que resultou na produção das três *Cartas do Leitor*. Nesse momento, para que a própria atividade de escrita que virá em seguida faça mais sentido para os alunos, procurou-se um tema que tivesse relação com a vivência social e com o conhecimento de mundo desses. Acredita-se que uma temática que envolva a busca feminina pelo seu espaço em vários setores da sociedade cumpra bem esse papel.

Após o debate, será apresentada uma das *Cartas do Leitor* recebidas pela revista. Esse passo é importante porque, de acordo com Bakhtin (2008), a atividade de escrever exige que o produtor siga uma forma específica e uma estruturação, relativamente estável, do gênero a ser apresentado. Além da análise da estrutura do texto, nesse momento, também se realiza um levantamento crítico dos itens lexicais utilizados, da composição do texto, do assunto principal e secundário; do público-alvo; do suporte de onde as cartas foram retiradas; bem como debatida a sua função social.

A análise da *Carta do Leitor* retirada de uma revista e apresentada à turma objetiva oferecer aos alunos uma referência de um texto coeso e coerente que dará a eles a oportunidade de observar e analisar os usos dos conectivos ou a ausência desses e de como esses e outros elementos linguísticos foram cuidadosamente escolhidos para que o ato comunicativo acontecesse da maneira mais eficiente.

5.2.4 Planejando e preparando a produção da Carta do Leitor

Após os debates, a leitura do artigo de opinião e leitura e análise de uma das cartas do leitor, os alunos passam para essa etapa da atividade.

Parte-se do princípio de que todo aluno é capaz de escrever textos adequados à situação comunicativa e textos que atendam aos objetivos propostos. Dessa forma, é preciso que os discentes percebam sua capacidade inata para

defender um ponto de vista, uma posição sobre uma situação ou sobre um tema, bem como sustentar o posicionamento assumido.

Defende-se não haver dúvidas de que qualquer atividade de escrita proposta na escola é um ato que tenta simular uma necessidade do mundo real com um suposto leitor/ouvinte e que quanto mais socialmente relevantes são os textos produzidos, maiores são as chances de eles envolverem os alunos no processo de escrita.

Na etapa do planejamento, os alunos começam a pensar sobre o assunto, sobre como escrever a respeito dele, uma vez que o texto não está pronto em suas cabeças. Ele precisa ser meticulosamente tecido e, por isso, assume-se a postura de que escrever não é questão de dom, mas, sim, de prática, de estudo de permitir-se viajar de maneira organizada pelo mundo das letras. Nesse momento, com o objetivo de proporcionar mais ideias sobre o assunto debatido, as duas cartas das três anteriormente selecionadas são lidas de forma coletiva pelos alunos, que, se possível, terão seus próprios exemplares das cartas em mãos.

Após a leitura, os alunos-autores decidem que ponto de vista vão defender: a favor, contra esta, a favor com ressalvas ou contra com ressalvas porque é somente a partir do ponto de vista assumido no desenvolvimento do texto que a linha argumentativa será construída.

No que se refere à parte da escrita propriamente dita, o que foi pensado será organizado no papel a fim de alcançar o objetivo comunicativo. Essa organização pode ser em tópicos, em frases, em esquemas etc. O aluno-autor escolhe a melhor maneira de organização de ideias.

É importante que a turma saiba que após a organização e produção do texto, será o momento da revisão.

5.2.5 Produção coletiva de uma Carta do Leitor

Nesta fase, a proposta é a produção coletiva de uma *Carta do Leitor*, sobre o tema debatido. Acredita-se que após os debates, as leituras e análises das cartas selecionadas os alunos terão mais segurança para a produção.

O primeiro passo é, pois, ensinar os alunos a planejarem seus textos para que a produção tenha mais condições de ser bem-sucedida. Para tanto, é preciso que eles tenham clareza sobre os objetivos a serem alcançados com a escrita, conhecimento sobre quem serão os leitores daquele texto, bem como do conteúdo que comporá o texto.

Como estratégia de encaminhamento eficiente para o planejamento da escrita, os alunos, com a mediação do professor, respondem, às perguntas sugeridas por Koch (2016, p. 160):

1. Eu vou escrever sobre o quê? Qual o tema ou assunto?
2. O que eu pretendo? Qual o objetivo da minha escrita?
3. A quem dirijo a carta? Quem é meu leitor?
4. Em que situação nos encontramos meu leitor e eu? Qual é a situação que envolve a mim (escritor) e a meu leitor?
5. O que eu sei que o meu leitor já sabe e, portanto, não preciso explicitar?
6. O que eu sei que o meu leitor não sabe e, por isso, preciso explicitar?

Cabe ressaltar que a autora, em seu quadro original, sugere ainda uma sétima pergunta: “Que gênero textual produzir pensando na situação comunicativa?”, que foi suprimida porque o gênero a ser trabalhado já foi previamente definido como *Carta do Leitor*.

Os alunos são estimulados a participar da atividade compartilhando suas respostas e como se trata de uma atividade coletiva, a própria turma seleciona as respostas que ela achar mais adequada. Nesse momento o professor pode chamar a atenção da turma para a prática da empatia durante o processo de seleção.

Após a seleção, as respostas são registradas no quadro e em seguida, o professor realiza a leitura desse material. Após a leitura, os alunos, de forma o mais organizada possível, constroem a carta, que será escrita no quadro pelo professor. Este intervirá somente quando for extremamente necessário, pontuando questões que podem interferir negativamente na prática de uma linguagem empática, na escrita da norma-padrão quanto na apreensão do sentido do texto. Nessa situação, é desejável que o professor faça desse momento uma oportunidade para a ampliação das qualidades linguísticas dos educandos, lembrando-os, por exemplo, da importância desempenhada pelo léxico em uma produção textual.

Deseja-se ressaltar a importância de produções coletivas que permitem o exercício da prática da alternância de fala, do respeito ao momento do outro, dentre outras contribuições.

Quando a carta estiver pronta, os alunos a registrarão em seus cadernos a fim de que possam ter consigo uma amostra de um texto produzido coletivamente daquele gênero trabalhado.

Após esse registro, a turma é estimulada a sugerir temas para futuras cartas que podem ser escritas em um outro momento. Os temas sugeridos são registrados no quadro pelo professor e usados quando este achar mais conveniente e produtivo.

5.2.6 Produção em dupla de uma Carta do Leitor

Na quinta etapa, os alunos, agora divididos em duplas, preparam uma *Carta do Leitor*, discordando empática e respeitosamente de algum ponto tratado no artigo de opinião. Optou-se por essa linha argumentativa porque as três cartas publicadas pela revista e apresentadas para a turma concordavam com a autora do artigo de opinião. Acredita-se que esse momento será muito profícuo para dar-se ênfase à importância do cuidado a ser tomado na escolha do léxico da produção textual.

Ainda nesse momento, para criar uma ação de escrita com caráter mais significativo, será informado aos alunos que a carta a ser escrita por eles será lida e revista por outra dupla.

Para que a turma não se sinta pressionada, é imperiosa que ela disponha do tempo que for suficiente para a produção do texto, ainda que a atividade precise ser interrompida e reiniciada na aula seguinte.

Durante a produção em dupla, é desejável que o professor mantenha uma postura que demonstre disponibilidade para oferecer a assistência necessária sem que sua intervenção seja entendida pela turma como uma obrigação.

5.2.7 Revisão e reescritura do texto

Após a produção do texto em dupla, em quatro momentos distintos, cada carta será revista três vezes: uma pelos seus autores (Anexo B – Tabela guia para a autorrevisão textual.), outra por uma dupla de colegas (Anexo C – Tabela guia para a revisão textual da produção dos colegas.) e por fim pelo professor.

A fim de facilitar a aplicação dessa etapa, é imprescindível que o professor alerte os alunos sobre os itens que serão analisados durante o processo de revisão. Isso significa que a atenção dos alunos será direcionada somente para os itens apresentados nas tabelas.

Essa etapa será dividida em quatro momentos. No primeiro, os próprios alunos, com suas respectivas duplas, farão a revisão do seu texto. No segundo momento, será a vez de as cartas serem revisadas por outra dupla, a fim de que esta faça uma nova revisão. Em ambas as situações, os alunos receberão uma ficha, que os ajudará no desenvolvimento da atividade. A ficha, produzida pela autora dessa pesquisa, apresentará alguns campos que servirão como um roteiro a ser seguido. Ela é dividida em duas partes: aspectos linguísticos (ortografia, acentuação, pontuação etc.) e aspectos lexicais, empáticos e de coesão e de coerência (clareza na mensagem, informações desnecessárias etc.)

Na primeira revisão, os autores leem suas produções e com o auxílio da Tabela guia para a autorrevisão textual (Anexo B) buscam corrigir qualquer uso inadequado de termos linguísticos que possam dificultar a interpretabilidade do texto por parte do leitor, como pontuação, acentuação, o uso das letras maiúsculas e minúsculas, por exemplo. Além da revisão linguística, os alunos também são estimulados a observar atentamente seu texto para perceberem se eles utilizaram algum termo ou expressão que possa gerar desconforto ao(s) destinatário(s) da sua mensagem. A intenção é que eles façam uso de um léxico cortês e gentil, principalmente se o texto produzido discordar total ou parcialmente das ideias expressas no artigo motivador.

Logo em seguida, no segundo momento, o professor recolhe os textos revisados e faz a sua redistribuição entre as duplas, que realizam a segunda revisão da carta tendo como base a Tabela guia para a revisão textual da produção dos colegas, presente no Anexo C.

Para que os alunos pratiquem a empatia durante a revisão, eles serão orientados a não assumirem uma postura de buscar somente o que pode ser melhorado, mas também de elogiar o trabalho de seus colegas. A turma será

estimulada a apontar, pelo menos, uma qualidade ou um aspecto especial encontrado na produção analisada.

O terceiro momento é reservado para comentários acerca das revisões feitas. Ressalta-se que essa fase é mais uma oportunidade oferecida aos alunos a fim de que eles exercitem a empatia no diálogo com seus colegas, reflitam sobre seus textos e entendam o motivo pelo qual seus companheiros de turma fizeram aquelas anotações durante a revisão textual. Essa dinâmica será repetida para que toda a turma tenha a oportunidade de conversar com seus revisores.

Além de essa etapa ser importante para o aperfeiçoamento da produção de texto em si, ela também se mostra positiva para que os alunos percebam a importância de seguir todas as fases da escrita: planejar, escrever, revisar e reescrever.

Outro benefício dessa etapa é oportunizar mais uma chance para os alunos exercitarem a ética, o respeito e a empatia, já que os revisores serão estimulados a fazer seus comentários de maneira amigável, construtiva, ou seja, da mesma forma como eles gostariam que a sua própria produção fosse analisada. A intenção é, pois, que eles aprendam uns com os outros pela cooperação e não que se sintam intimidados ou envergonhados com as possíveis sugestões assinaladas pelos colegas de classe, que receberão a orientação de não escrever nos textos dos colegas, mas, sim, na ficha recebida.

No quarto momento, as duplas realizam a reescrita do texto e o entregam ao professor, que fará uma nova revisão da carta, apesar de ele já ter feito suas considerações ao longo do desenvolvimento das atividades.

Caso o docente ache necessário, ele pode solicitar uma nova reescrita depois de haver disponibilizado um espaço da aula para que os alunos conversem com ele sobre as correções feitas em seus textos, caso elas existam.

Ao fim de todo o processo desenvolvido, os textos podem ser expostos no mural da sala de aula, em uma mídia social oficial da instituição, como a página do Facebook, por exemplo, ou em outro lugar preferido pelo professor e/ou pela turma.

Acredita-se que essa proposta vá ao encontro dos objetivos desta dissertação, uma vez que a língua em sala de aula é trabalhada de uma forma dinâmica, contextualizada, responsável, solidária, ética e socialmente significativa.

CONCLUSÃO

Apesar de ser ponto pacífico que o texto deve ser visto como o objeto de estudo das aulas da Língua Portuguesa, ele não deve ser utilizado como pretexto, seja em aulas de gramática, de redação ou em qualquer outra; ao contrário, ele deve ser apreciado de acordo com a sua finalidade social e, para tanto, o ideal é que os responsáveis por manterem a chama da leitura acesa “sigam entretendo esse prazer até que ele se faça um dever” (Pennac, 1993, p. 55).

No desenvolvimento desse processo, há de se ressaltar a importância dos professores de todas as disciplinas. Isso significa que é irrefutável, é crucial que a escola como um todo não se exima de sua parcela de contribuição para a formação do leitor e não deixe essa tarefa exclusivamente nas mãos dos professores de língua materna.

Se a leitura for de fato trabalhada como objeto interdisciplinar, duas mudanças podem vir a acontecer: primeiro, deixaria de ser considerada como uma atividade exclusiva da aula ou do professor de português, conforme tem sido entendido por alguns docentes; segundo, todo texto trabalhado em outras disciplinas comporia um acervo de conhecimentos, informações com possibilidade de ser acessado, quando necessário. Dessa forma, o aluno passa a ter mais conhecimentos específicos que podem ser utilizados em suas produções, orais ou escritas.

Percebe-se que ainda há muito espaço para discussão e reflexão no tocante à responsabilidade da leitura porque, além da escola, outras instituições sociais, como a família, por exemplo, também precisam assumir seu fundamental papel no desenvolvimento das competências de leitura, apesar dos muitos problemas que, de modo geral, enfrentam.

Acredita-se que “assim, entre a escrita, leitura e escola se estabelece uma vinculação de interdependência tão forte que qualquer uma das três, necessariamente, leva às outras” (Antunes, 2009, p. 192).

A escrita, por sua vez, requer a ativação de conhecimentos e a utilização de várias estratégias do enunciador com o intuito de fazer com que seu texto contenha as pistas suficientes e necessárias a fim de que seu interlocutor seja capaz de atribuir um sentido a este. Essa preocupação se origina da concepção de que um

texto é mais do que um conjunto de palavras, conectadas entre si e que façam sentido.

Praticam-se exercícios isolados e focados em pontuação, regência, concordância, entre outros conteúdos gramaticais, frequentemente, no nível da frase e espera-se que o aluno consiga transpor esse conhecimento para o texto. A prática, os estudos e as pesquisas nessa área, no entanto, provam que essa transposição não ocorre, pelo menos não de forma satisfatória.

Desse modo, não cabe mais uma ação pedagógica ancorada na concepção de uma linguagem como um sistema pronto que deve ser decorado pelos alunos. Decodificar o sistema linguístico e se apropriar de regras de forma descontextualizada é o mesmo que, por exemplo, solicitar a um dentista que fez todo seu curso exclusivamente online, que extraia um dente siso.

Em ambas as situações, os agentes podem até saber o que fazer, mas certamente não sabem como fazer e, portanto, o aprendizado perde um pouco do seu propósito uma vez que ele não pode ser acionado na prática.

É desejável que as oportunidades de escrita em sala de aula aconteçam com a regularidade possível, nem em mais, nem em menos momentos. A frequência das produções pode inclusive ser acordada entre professor e alunos, porque, assim, eles têm mais chance de perceber que suas necessidades são atendidas, dentro do que possa ser realizado.

Além do equilíbrio, é importante que as produções, que integram etapas de um processo que nunca termina, venham a ser compartilhadas, na medida do possível, com toda a comunidade escolar: pais, alunos, coordenação etc.

O processo de aprimoramento da escrita é perene porque sempre há espaço para um aprendizado de uma nova forma aqui, uma descoberta de uma complexidade acolá. Julga-se que se o ser humano não está pronto, também seus conhecimentos e habilidades estão inacabados.

É premente a necessidade de se encontrar uma forma de fazer com que os novos estudos teóricos estejam presentes na prática pedagógica; para tanto, não basta a existência de documentos que demonstrem o que deve ser feito. É necessário que as instituições oportunizem momentos reais e produtivos de trocas de experiências práticas dos professores, sejam essas bem-sucedidas ou não; abram espaço para reflexões que venham a diminuir o fosso entre a teoria e a

prática pela apresentação de exemplos de atividades possíveis de serem aplicadas de acordo com a realidade de cada grupo escolar.

Talvez fosse mais produtivo que, durante as chamadas Jornadas Pedagógicas, as exposições saíssem um pouco do campo das ideias e fossem transportadas para a prática da realidade escolar.

Nesses eventos, é muito comum ouvir-se: “Você pode criar estações para diversificar o trabalho, o que, aliás, é novidade para quase ninguém”; outra fala comum é “Você pode usar textos de vários gêneros.” No lugar dessa fala vazia, o que realmente agregaria valor seria uma demonstração de atividades a serem desenvolvidas em sala de aula. Como seriam, por exemplo, as estações de uma aula de inglês, em uma turma do primeiro ano do Ensino Básico sem livro, sem apostila, sem folha, sem xerox?

Não é raro a sociedade, em geral, tender a responsabilizar o professor pelas práticas malsucedidas em sala de aula. Parece que, por desconhecimento desse campo de atividade, tais pessoas se esquecem de que, quando está realizando sua prática, o professor necessita, muitas vezes, agir contra seus próprios princípios pedagógicos a fim de atender ao que lhe é exigido.

Nem sempre o corpo docente tem autonomia para escolher livremente a sua prática porque, não raro, as instituições de ensino tendem a considerar bastante a parte econômica, e, na balança do que fazer ou não, às vezes, o lado financeiro pesa mais do que o resultado efetivo da educação, o que não deixa de ser um aspecto lamentável.

Uma vez que essa pesquisa não está preocupada somente com o aspecto intelectual do aluno, mas também, com seu desenvolvimento nos aspectos da cidadania e da atuação social, ela foi motivada pelo desejo de destacar o papel capital da língua em sua função interativa, que envolve o valor instrumental da palavra e o poder de influenciar a vida dos membros de uma sociedade. Desse modo, promover a compreensão do papel da escolha das palavras que compõem o texto é uma das tarefas da escola.

É a escola que provê ao estudante oportunidades de observar, de refletir e de analisar a língua como um meio de expressão e de captação de conhecimento e, portanto, é essa instituição social que leva o aluno a perceber que a palavra não é neutra e que ele, cidadão, deve procurar usá-la consciente responsável, social e empaticamente durante sua transição pelo mundo.

Assim, deseja-se ratificar a noção de que a língua está a serviço dos seus falantes e de que cabe a estes usá-la de forma a criar uma atmosfera cada vez mais empática e respeitosa, porque, como afirmou Arun Gandhi, na obra *Comunicação não violenta* (2006), “Se mudarmos a nós mesmos, poderemos mudar o mundo, e essa mudança começará por nossa linguagem e nossos métodos de comunicação.”

Portanto, é preciso que seja desenvolvida a noção de que cada ser humano é responsável pela implantação do bem comum e por isso acredita-se que, ao partir da conscientização de como o uso das palavras influencia na sociedade, é possível fazer com que os usuários da língua iniciem um processo de desenvolvimento da empatia em seus eventos discursivos.

Conclui-se que a argumentação, presente no cotidiano e desenvolvida pela escola, aliada à empatia, elemento indispensável à convivência democrática, são incontestavelmente uma forma de implantação e/ou de conservação do bem-estar social, que é responsabilidade de todos.

REFERÊNCIAS

- ARISTÓTELES. *Retórica*. Imprensa Nacional Casa da Moeda, 2005.
- ABREU, Antônio Suárez. *A arte de argumentar: gerenciando razão e emoção*. São Paulo: Cotia: Ateliê Editorial, 2009.
- ABREU, Antônio Suárez. *Texto e gramática: uma visão integrada e funcional para a leitura e a escrita*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.
- ALVES Filho, Francisco. *Gêneros jornalísticos: notícias e cartas de leitor no Ensino Fundamental*. São Paulo: Cortez, 2011.
- ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.
- ANTUNES, Irandé. *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola, 2005.
- ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola, 2007.
- ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino*. Outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ANTUNES, Irandé. *Análise de textos: fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola, 2010.
- AZEREDO, José Carlos de. A quem cabe ensinar a leitura e a escrita? In: GAVAZZI, Sigrid; PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino (org.). *Da língua ao discurso: reflexões para o ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- AZEREDO, José Carlos de. *A linguística, o texto e o ensino da língua*. São Paulo: Parábola, 2018
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Para uma filosofia do ato responsável*. University of Texas Press, 1993.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: HUCITEC, 2006.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- BRASIL. *Orientações curriculares: língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal do Rio de Janeiro, 2019.
- CADEMARTORI, Ligia. *O professor e a literatura: para pequenos, médios e grandes*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.
- CASTILHO, Ataliba T. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.
- COSTA VAL, M. G. *Redação e textualidade*. São Paulo, Martins Fontes: 1991.
- COSTA, Sérgio Roberto. *Dicionário de gêneros textuais*. Belo Horizonte. Autêntica Editora, 2020.

- COSTA VAL, M. G. *Repensando a textualidade*. FALE/UFMG.
- CRUZ, M. Cidele da. *A produção textual no nível médio: uma análise das condições de produção*. 2005. 97 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2005.
- BERNARDO, Gustavo. *Redação inquieta*. Rio de Janeiro. Rocco, 2010.
- DUARTE, Isabel; FIGUEIREDO, Olivia. (org.). *Português, língua e ensino*. Porto: Universidade Porto Editorial, 2011.
- FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Contexto, 2017.
- FIORIN, José Luiz. *Argumentação*. São Paulo: Ed. Contexto, 2018.
- FARACO, Carlos Alberto. Gramática e ensino. *Diadorim*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 19, p. 11-26, jul./dez. 2017.
- FERRARI, Marcio. Nova Escola, 2008. Disponível em: <http://novaescola.or.br/conteudo/lev-vygotsky-o-teorico-do-ensino-como-processo-social.htm>. Acesso em: 09 maio.2017
- FRANCHI, Carlos. *Mas o que é mesmo “gramática”?* org. Sírio Possenti. São Paulo: Parábola, 2006.
- GARCIA, Othon M. *Comunicação em prosa moderna*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2010.
- GUEDES, Paulo Coimbra; SOUZA, Jane Mari de. Não apenas o texto, mas o diálogo em língua escrita é o conteúdo da aula de português. In: NEVES, Iara Conceição Bitencourt e outros. *Ler e escrever. compromisso de todas as áreas*. Editora UFRGS, 2003.
- HOUAISS, Antônio. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. São Paulo: Moderna, 2015.
- JOUBE, Vincent. *A leitura*. Tradução Brigitte Hervot. São Paulo: Editora UNESP, 2002.
- KOCH, I. Vilaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *A coerência textual: repensando a Língua Portuguesa*. São Paulo: Contexto, 2001.
- KOCH, I. Vilaça; ELIAS, V. Maria. *Ler e escrever. estratégias de produção*. São Paulo: Contexto, 2010.
- KOCH, Ingedore Vilaça. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 2011.
- KOCH, I. Vilaça; ELIAS, V. Maria. *Escrever e argumentar*. São Paulo: Contexto, 2016.
- KOCH, Ingedore Vilaça. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 2018.
- KOCH, Ingedore Vilaça. *Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas*. São Paulo: Contexto, 2020.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MEDEIROS, Martha. Ler por quê? *O Globo*, Rio de Janeiro, 26 maio 2019. Ela.

NEVES, Maria H. de Moura. *Que gramática estudar na escola? Norma e uso na língua portuguesa*. São Paulo: Contexto, 2003.

PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Tradução de Leny Werneck. – Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

ROSENBERG, Marshall B. *Comunicação não violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais*; [tradução Mário Vilela]. São Paulo: Ágora, 2006.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Práticas de leitura na formação e no trabalho dos professores. In: HENRIQUES, Claudio Cezar; SIMÕES, Darcilia (org.). *Língua portuguesa, educação & mudança*. Rio de Janeiro: Europa, 2008.

SILVA, K.R. Xavier Pereira da; MOREIRA, M. Resende. (org.). *Teoria social cognitiva e a formação do professor pesquisador: reflexões, pesquisas e práticas*. Desafios, Possibilidades e Práticas na Educação Básica: Volume 2. Curitiba: Editora CRV, 2016. v. 2.

SMITH, Adam. *Teoria dos sentimentos morais*. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda., 2015.

SIMÕES, Darcilia. Se persistirem os sintomas, procure a gramática. In: HENRIQUES, Claudio Cezar; SIMÕES, Darcilia (org.). *Língua portuguesa, educação & mudança*. Rio de Janeiro: Europa, 2008.

TEDESCO, Maria Teresa Vilar do Abreu. Orientações curriculares para o ensino de língua portuguesa. In: PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. Orientações curriculares: língua portuguesa. Rio de Janeiro: [s.n.], 2016.

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

YUNES, Eliane (org.). *Pensar a leitura complexidade*. Rio de Janeiro: Editora PUC Rio, 2002.

ANEXO A – Artigo de opinião e três cartas do leitor por ele motivadas.

MUNDO SUPER 2/3

O ARTIGO ME SURPREENDEU, em especial ao demonstrar por que ainda não “chegamos lá”, nos cargos de liderança e de tomada de decisão. Acredito sinceramente que o mundo será melhor sim quando as mulheres chegarem lá. Para a Karin, queria dizer que aproveite sua licença-maternidade. Para os demais integrantes da redação: ela não estará em casa descansando. Estará trabalhando muito mais do que vocês. E, ainda por cima, formando um novo leitor da SUPER.

Joana Viegas

SOU ENGENHEIRA-eletricista e não imaginava o quanto ainda existe essa diferença de gêneros. Sofri bastante com isso na faculdade, pois os homens não aceitam que as nossas notas sejam melhores e que os professores nos elogiem. No trabalho, pensei que as coisas

seriam diferentes, mas me vi participando de entrevistas e mais entrevistas de emprego em que eu me encaixava perfeitamente para o cargo e nunca era recrutada. Como me explicam isso se não há diferenças de gênero? Só fui conseguir meu primeiro trabalho porque a pessoa que me contratou também era mulher.

Dayane Lindsey

PARABÉNS À KARIN HUECK pelo excelente artigo sobre as mulheres em postos de decisões. Com certeza o raciocínio da editora faz o maior sentido. E parabéns à SUPER por publicar uma crítica que vem de dentro de casa. Que a revista não fique só na imagem de politicamente correta para seus leitores verem. E, claro, que mais mulheres façam parte do time da redação.

Alex Bernardes

ANEXO B – Tabela guia para a autorrevisão textual.

Rio de Janeiro, de _____ de 202 .	
Autores da carta	
Nome: _____	Nº: _____
Nome: _____	Nº: _____
Hora de revisar meu texto.	
<i>Aspectos linguísticos</i>	
<input type="checkbox"/>	Ortografia.
<input type="checkbox"/>	Acentuação.
<input type="checkbox"/>	Pontuação.
<input type="checkbox"/>	Paragrafação (texto escrito em blocos de sentido).
<input type="checkbox"/>	Uso adequado das letras maiúsculas e minúsculas.
<i>Aspectos lexicais, empáticos, de coesão e de coerência</i>	
<input type="checkbox"/>	Clareza da mensagem.
<input type="checkbox"/>	Informações desnecessárias;
<input type="checkbox"/>	Falta de informação.
<input type="checkbox"/>	Argumento ético e plausível.
<input type="checkbox"/>	Léxico empático.

ANEXO C – Tabela guia para a revisão textual da produção dos colegas.

Rio de Janeiro, de _____ de 202 .	
Autores da carta	
Nome: _____	Nº: _____
Nome: _____	Nº: _____
Hora de revisar o texto dos meus colegas.	
<i>Aspectos lexicais, empáticos, de coesão e de coerência</i>	
<input type="checkbox"/>	Clareza da mensagem.
<input type="checkbox"/>	Informações desnecessárias.
<input type="checkbox"/>	Falta de informação.
<input type="checkbox"/>	Argumento ético e plausível.
<input type="checkbox"/>	Léxico empático.
<i>Sugestões para melhoria</i>	
<i>Pontos positivos/pontos especiais</i>	