



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES
PROFLETRAS
MESTRADO PROFISSIONALIZANTE EM LETRAS**

MARIA DE SOUSA FONSECA

**PROCESSOS ARGUMENTATIVO-ENUNCIATIVOS EM NOTÍCIA DE JORNAL
IMPRESSO: UMA PROPOSTA DE LEITURA**

MARABÁ – PARÁ
2020

MARIA DE SOUSA FONSECA

**PROCESSOS ARGUMENTATIVO-ENUNCIATIVOS EM NOTÍCIA DE JORNAL
IMPRESSO: UMA PROPOSTA DE LEITURA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Letras – Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), do Instituto de Linguística, Letras e Artes da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr: Gilson Penalva
Coorientadora: Profa. Dra Nilsa Brito Ribeiro.

MARABÁ – PARÁ
2020

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Biblioteca Setorial Campus do Tauarizinho da Unifesspa

Fonseca, Maria de Sousa

Processos argumentativo-enunciativos em notícia de jornal impresso: uma proposta de leitura / Maria de Sousa Fonseca ; orientador, Gilson Penalva ; coorientadora, Nilsa Brito Ribeiro. — Marabá : [s. n.], 2020.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Instituto de Linguística, Letras e Artes, Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Marabá, 2020.

1. Leitura (Ensino fundamental) - Estudo e ensino - Parauapebas (PA). 2. Jornais na educação. 3. Ensino - Metodologia. 4. Incentivo à leitura. I. Penalva, Gilson, orient. II. Ribeiro, Nilsa Brito, coorient. III. Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Programa de Mestrado Profissional em Letras. IV. Título.

CDD: 22. ed.: 372.4098115

Elaborado por Alessandra Helena da Mata Nunes - CRB2/586

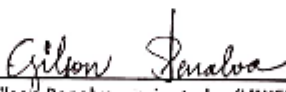


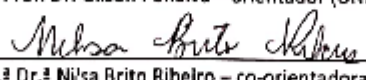
UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE LINGÜÍSTICA, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
Cidade Universitária, Unidade III - MARABÁ
Av. dos Ipês, Cidade Jardim - CEP: 68.500-000
Fone: (94) 2101 7113

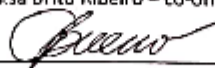


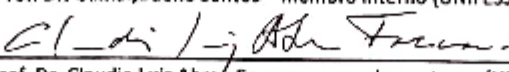
ATA Nº. 017/PROFLETRAS/2017 DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

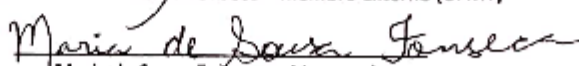
1
2
3 Ata da sessão pública de Defesa de Dissertação, no Programa de Mestrado Profissional em
4 Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Campus de Marabá,
5 PA, perante a Banca Examinadora designada pela Portaria nº 017 de 22 de junho de 2017. Ao
6 vigésimo terceiro dia de junho de dois mil e dezessete, às quinze horas, na sala 03 do Instituto
7 de Linguística, Letras e Artes, da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Cidade
8 Universitária, Unidade III, reuniu-se a Banca Examinadora de Dissertação, composta pelos
9 professores doutores: Gilson Penalva, presidente e orientador; Nilsa Brito Ribeiro, co-
10 orientadora e membro externo ao programa; Gilmar Bueno Santos, membro interno; e Claudio
11 Luiz Abreu Fonseca, membro externo à instituição. A referida banca reuniu-se para julgar a
12 dissertação de mestrado intitulada "PROCESSOS ARGUMENTATIVO-ENUNCIATIVOS EM
13 NOTÍCIA DE JORNAL IMPRESSO: UMA PROPOSTA DE LEITURA", apresentada por Maria de
14 Souza Fonseca. O presidente deu por aberta a sessão e, em seguida, passou a palavra à
15 mestranda para que, no prazo máximo de trinta minutos, expusesse a defesa da dissertação.
16 Terminada a exposição, o presidente autorizou a arguição pela Banca Examinadora. Finalizada
17 a arguição, o presidente suspendeu a sessão para que fosse efetivado o julgamento da
18 dissertação apresentada. Recolhidos os resultados, o presidente retomou os trabalhos
19 públicos da sessão e anunciou o resultado final do julgamento da dissertação defendida; a
20 banca APROVA a dissertação apresentada. Às dezesseis horas foi encerrada a sessão, cuja ata
21 vai assinada pelos membros da banca examinadora e pela mestranda. Marabá (PA), 23 de
22 junho de 2017.
23
24
25
26
27
28
29
30
31
32
33
34
35
36
37
38
39


Prof. Dr. Gilson Penalva – orientador (UNIFESSPA)


Prof.ª Dr.ª Nilsa Brito Ribeiro – co-orientadora (UNIFESSPA)


Prof. Dr. Gilmar Bueno Santos – membro interno (UNIFESSPA)


Prof. Dr. Claudio Luiz Abreu Fonseca – membro externo (UFMT)


Maria de Souza Fonseca – Mestranda

Dedico este trabalho à minha inesquecível mãe (in memoriam); a meu amado pai, que sempre acredita em minhas vitórias; a meus queridos irmãos, pela parceria e amor incondicional; a Raimundo França, que sempre torce pelo meu sucesso e aos meus três preciosos filhos: Danilo, Daniela e Diane, que são a maior razão para eu querer me tornar melhor enquanto ser humano e profissional.

AGRADECIMENTOS

A Deus por me conceder a concretização do sonho do mestrado, mesmo diante das adversidades.

Ao programa de formação dos docentes – PROFLETRAS que me possibilitou o curso de mestrado profissional, por meio do convênio com a Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), campus de Marabá.

À CAPES, que através de bolsas, custeou parcialmente, as despesas do curso de mestrado.

À professora Dr^a Tânia Maria Moreira por sua competência, dedicação e esforços demonstrados na coordenação do PROFLETRAS durante o período em que cursamos o mestrado.

Ao professor Dr. Gilson Penalva, meu orientador, por ser um profissional muito competente e um ser humano admirável, de coração singular.

À professora Dr^a Nilsa Brito Ribeiro, minha coorientadora e maior expoente da língua portuguesa que tive como docente, pela competência e empenho empreendidos na orientação segura e democrática, que me permitiu percorrer os caminhos desejados.

A todos professores do PROFLETRAS da UNIFESSPA, campus de Marabá, por terem realizado um excelente trabalho e, assim, contribuído para a transformação e melhoria da nossa prática pedagógica.

Aos professores Áustria Rodrigues Brito e Paulo da Silva Lima pelas contribuições oferecidas ao meu trabalho por ocasião da banca de qualificação.

Ao professor Cláudio Luiz Abreu Fonseca, por aceitar o convite para participar da Banca de Defesa desta dissertação, na condição de membro externo à UNIFESSPA.

Às amigas de turma e da vida: Ariádina, Cristina, Cecília e Luciana, pelas alegrias, brincadeiras, sofrimentos e angústias partilhados, durante as aulas, trabalhos em grupos e viagens no decorrer do curso.

À turma PROFLETRAS 2014 da UNIFESSPA, campus de Marabá, por ser formada por pessoas admiráveis pela competência, amizade e solidariedade ao outro.

À Professora Vicência Rodrigues por incluir em seu planejamento conteúdos necessários à aplicação deste projeto de leitura.

Ao diretor e coordenadora da escola João Prudêncio de Brito de Parauapebas- Pará, por permitirem que este projeto de pesquisa fosse aplicado nesta instituição de ensino.

Aos alunos do 9º ano I, por aceitarem a participação como sujeitos desta pesquisa.

À minha cunhada Adélia pela presteza e gentileza com que sempre me atendeu quando precisei de sua ajuda na digitação.

Aos meus filhos por me incentivarem a concluir este trabalho, mesmo em meio a tantas dificuldades.

Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor.

(BAKHTIN, 2003)

RESUMO

Este trabalho propõe contribuir com o ensino de leitura a partir da aplicação de um projeto de leitura crítica e reflexiva em turmas do 9º ano do Ensino Fundamental, da escola João Prudêncio de Brito, em Parauapebas, no Pará, tendo como *corpus* notícias veiculadas no jornal “*O Correio*”, de Marabá-PA, com o objetivo de propiciar ao aluno da escola básica a mobilização de recursos enunciativo-discursivos orientadores de processos argumentativos e propiciadores de gestos de interpretação. Assim, por meio da análise do funcionamento de recursos argumentativos presentes no texto, tais como: modalizadores, seleção lexical e conteúdos pressupostos em notícias, temos como propósito contribuir para a formação leitora dos alunos, levando-os a identificarem, no rearranjo textual, propósitos discursivos do locutor, ideias implícitas, conteúdos pressuposicionais, todos eles convergindo para a orientação discursiva na notícia. Para tanto, utilizamos como referencial teórico os estudos de Bakhtin (2003), no que diz respeito a sua abordagem sobre a concepção de gêneros discursivos enquanto uma das dimensões do processo dialógico na linguagem. Consideramos, também, os estudos de Ducrot (1984), para quem, parte da argumentatividade é inerente à própria língua, perspectiva assumida por Koch (2011) que discute a orientação argumentativa a partir do funcionamento de recursos oferecidos pela organização do texto, dentre eles, os modalizadores e operadores argumentativos, abordagem que embasou este projeto de leitura. Além de autores que tratam do gênero notícia como Van Dijk (2013), estudo da estrutura da notícia e Alves Filho (2011), que propõe a leitura e análises de notícias em sala de aula. Este projeto de leitura pretende ainda contemplar questões relativas a aspectos linguísticos e discursivos com propósito de questionar a notícia enquanto verdade absoluta e, dessa forma, fomentar no próprio leitor a construção de juízo de valor a respeito dos fatos noticiados, para que se torne crítico, ativo e reflexivo.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura; Ensino; Gênero notícia.

ABSTRACT

ARGUMENTATIVE AND ASSERTIVE PROCESSES IN NEWSPAPER NEWS: A READING PROPOSAL

This paper proposes to contribute with the reading teaching starting from a project's application of critical and reflexive reading in 9th grades of the elementary school, in the João Prudêncio de Brito school, in Parauapebas, Pará, having as corpus broadcast news of the newspaper "O Correio" from Marabá-PA, with the goal of propitiate to the basic school student the mobilization of enunciative-discursive resources that are guides of argumentative procedure and interpretation gesture providers. Therefore, by means of operation analysis of argumentative resources presents on the text, such as: modalizers, lexical selection and presupposed news contents, we have as purpose to contribute to the reading formation of the students, taking them to identify, in the text rearrangement, discursive proposals of the announcer, implicit ideas, presupposed contents, all of them converging to the discursive orientation in the news. For that reason we used as theoretical reference the studies of Bakhtin (2004), concerning his approach about discursive genre conception while being one of the dialog processes dimentions in the language. We also consider the studies of Ducrot (1984), for whom part of the argumentativity is inherent to the language itself, perspective assumed for Koch (2011) that discusses the discursive orientation starting from the operation of resources offered by the text organization, among them, the modalizers and argumentative operators, approach that based this reading project. Besides authors that deal with the genre news as Van Dijk (2013), study of the news structure and Alves Filho (2011), that proposes the reading and analisys of the news inside the classroom. This reading project, still, intends to contemplate questions related to linguistic and discursive aspects with the purpose of questioning the news as absolute truth and, this way, foment in the reader itself, the construction of value judgments about the reported facts, in order not to becme easily manipulable.

Keywords: Reading; Teaching; Genre News

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1: ESQUEMA DE PROCESSO INTERLOCUTIVO	21
FIGURA 2:ESQUEMA DE PRODUÇÃO ESCRITA DO ALUNO NUMA RELAÇÃO INTERLOCUTIVA...	31
FIGURA 3:INTERTEXTUALIDADE INTERGÊNEROS.....	44
FIGURA 4:ESQUEMA DE NOTÍCIA	81
FIGURA 5: RECORTE DA NOTÍCIA 1	99
FIGURA 6:RECORTE DA NOTÍCIA 2.....	111

LISTA DE FOTOS

FOTO 1:ESTRUTUA DA SALA (LABORATÓRIO DE LÍNGUA PORTUGUESA).....	89
FOTO 2:ALUNOS REALIZANDO ATIVIDADES.....	89

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 REALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES DE LEITURA.....	128
GRÁFICO 2 NÍVEIS APROXIMADOS DE PROFICIÊNCIA EM LEITURA.....	129

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EUA	Estados Unidos da América
PP	Progredu Pouco
PR	Progredu Regular
PM	Progredu Muito
SISPAE	Sistema Paraense de Avaliação Educacional
URSS	União da Repúblicas Socialistas Soviéticas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1. LINGUAGEM E INTERAÇÃO SOCIAL	16
1.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	18
1.2 A PRÁTICA DE REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA	23
1.3 A ENTRADA DO TEXTO NA SALA DE AULA.....	28
1.4 PRÁTICAS DE LEITURA	33
2. A ABORDAGEM DOS GÊNEROS DISCURSIVOS NA PRÁTICA DE LEITURA .	38
3. ARGUMENTAÇÃO E CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS	50
3.1 PRESSUPOSTOS E SUBENTENDIDOS: EFEITOS DA ARGUMENTAÇÃO	54
3.2 A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS E RECURSOS ARGUMENTATIVOS	57
3.2.1 Modalização e argumentação	62
4. GÊNEROS DISCURSIVOS NO ENSINO E NA LEITURA	67
4.1. O GÊNERO NOTÍCIA.....	73
4.1.1. Estruturas temáticas da notícia	75
4.2 O ENSINO DO GÊNERO NOTÍCIA	83
5. A REALIZAÇÃO DO PROJETO DE LEITURA	88
5.1 CONTEXTO DA PESQUISA: CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA.....	88
5.2 JUSTIFICATIVA DO MÉTODO	90
5.3 METODOLOGIA DE DESENVOLVIMENTO DO PROJETO DE LEITURA	92
5.4 NOTÍCIAS E QUESTÕES DE INTERPRETAÇÃO	93
5.5 NOTÍCIA 1.....	93
5.5.1 Recursos argumentativos constitutivos dos sentidos analisados na notícia 1	96
Questões relacionadas à notícia 1	97
5.6 NOTÍCIA 2.....	105
5.6.1 Recursos argumentativos constitutivos dos sentidos analisados na notícia 2	107
Questões relacionadas à notícia 2.....	108
5.7 NOTÍCIA 3.....	113
5.7.1 Recursos argumentativos constitutivos dos sentidos analisados na notícia 3	115
Questões relacionadas à notícia 3	116
5.8 NOTÍCIA 4.....	120
5.8.1 Recursos argumentativos constitutivos dos sentidos analisados na notícia 4	122
Questões relacionadas à notícia 4.....	123
5.9 VISÃO PANORÂMICA DA PESQUISA	126
CONCLUSÃO.....	131

REFERÊNCIAS	133
--------------------------	------------

INTRODUÇÃO

Quando iniciamos nossa prática como professora de língua portuguesa já estávamos na universidade, no curso de Letras e nunca mais abandonamos a leitura. Vieram cursos de especialização, formação continuada, congressos e cursos variados que visavam à qualificação do professor. Em nossa trajetória de mais de 20 anos de sala de aula, atuando nos segmentos fundamental, médio e superior, sempre nos deparamos com estatísticas educacionais desanimadoras. São sistemas de avaliação educacional municipais, estaduais e nacionais que sempre atestam que a maioria de nossos alunos tem baixa proficiência em leitura.

De certa forma, sempre nos angustiamos com essas constatações, apesar de compreendermos que nem sempre as avaliações representam a realidade de níveis de leitura dos alunos. A sensação que paira é que sempre temos responsabilidade nessa situação de falha escolar, no entanto, sabemos que são muitos fatores que colaboram para esta realidade. Por isso, estamos sempre buscando aperfeiçoar nossa prática, seja por meio de estratégias metodológicas, seja por processos de ressignificação do objeto de ensino ou formação profissional. Foi nessa tentativa que iniciamos o curso de mestrado profissional em letras pelo PROFLETRAS.

O contato mais fecundo com a leitura, a pesquisa e o debate sobre a educação reacendeu em nós o desejo de intervir na realidade escolar e desse interesse nasce este projeto de leitura, que pretendemos sugerir como um dos meios de contribuir para o ensino de língua portuguesa, desenvolvimento e aperfeiçoamento das práticas leitoras de nossos alunos.

Assim, optamos por uma pesquisa-ação que será desenvolvida em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental da escola municipal João Prudêncio de Brito, na cidade de Parauapebas. Selecionamos 4 notícias do jornal *O Correio*, que é um jornal de Marabá, fundado em 1983, o qual prioriza a divulgação de fatos acontecidos na região. A escolha desse veículo de informação foi motivada pelo fato de ser o jornal de maior circulação em Parauapebas. Além disso, ele foi escolhido como *corpus* dessa pesquisa para aproximar os alunos participantes dela, dos fatos noticiados e analisados nesta proposta de ensino da língua materna.

Por meio deste trabalho, estabelecemos como objetivos oferecer ao aluno da escola básica, a mobilização de recursos enunciativo-discursivos orientadores de processos argumentativos e propiciadores de gestos de interpretação. Para colocarmos em prática nosso

objetivo central, elegemos o gênero notícia de jornal impresso. O *corpus* é composto por quatro notícias do jornal *O Correio*, publicadas em 2015 e primeiro semestre de 2016.

Inicialmente, fizemos uma pesquisa bibliográfica para selecionar autores que pudessem subsidiar nossa pesquisa. Em seguida, começamos a selecionar notícias tanto para realizarmos um trabalho prévio em sala de aula, sobre o gênero notícia, quanto para elaborarmos as atividades do projeto de leitura.

No início do ano letivo de 2016, no mês de março, fomos à escola, apresentamos o projeto para a professora de língua portuguesa da turma do 9º 1, da escola municipal João Prudêncio e discutimos sobre a possibilidade de incluir no planejamento da turma alguns conteúdos necessários ao bom andamento do projeto de leitura. Diante da proposta, a referida professora combinou de trabalhar com os alunos objetos dessa pesquisa, o gênero notícia e recursos de modalização, enquanto recursos orientadores de interpretação textual, com ênfase em ideias implícitas, pressupostas e inferenciais.

Enquanto a professora trabalhava conteúdos de ensino-aprendizagem de língua portuguesa, considerados como essenciais para a aplicação deste projeto de leitura, íamos, de acordo com as indicações dos professores do mestrado, dedicando-nos à pesquisa bibliográfica e constituindo a parte teórica deste trabalho. Assim, através da proposição de leitura crítica e reflexiva de notícias, íamos propondo questionamentos sobre a suposta neutralidade do discurso jornalístico, ao mesmo tempo em que fazíamos a discussão sobre a possibilidade da manipulação das informações e a necessidade de se formar um pensamento crítico, frente às informações veiculadas, socialmente em jornais impressos.

Dessa forma, propusemos a interpretação de notícias, a partir da análise dos sentidos conduzidos, sobretudo, pelos modalizadores, enquanto marcas linguísticas que sinalizam o posicionamento do emissor diante do que diz, direcionando o leitor para uma determinada conclusão.

Nesse sentido, o nosso intuito é, também, fazer com que os alunos observem que a linguagem jornalística não cumpre apenas a função de transmitir informação e que, a imparcialidade difundida por alguns veículos de comunicação se fragiliza, quando o leitor já desenvolveu determinadas habilidades de leitura. Para conseguirmos atingir essa meta, focalizaremos o próprio objeto de pesquisa, uma vez que propomos a análise do discurso noticioso, ou seja, a linguagem empregada na notícia, com vistas a identificar os possíveis sentidos do texto decorrentes da seleção lexical, emprego de modalizadores, bem como de outras escolhas linguísticas realizadas pelo jornalista/emissor.

Este trabalho apresenta-se dividido em cinco capítulos, sendo que o primeiro aborda o ensino de Língua Portuguesa no Brasil, a entrada do texto na sala de aula e a prática de leitura, com base nos estudos de Geraldi (1997a) e (1997b) e de outros autores, referendados pela teoria de Bakhtin, ou seja, centrados numa visão dialógica da língua, tendo em vista a construção interacional dos sentidos do texto.

O segundo capítulo trata dos gêneros do discurso, com base nos estudos de Bakhtin [2003], que os define como tipos relativamente estáveis e relacionados às atividades humanas. A decisão por este capítulo se justifica por priorizarmos o gênero notícia como materialidade linguística e discursiva para explorar o processo de leitura e interpretação dos alunos.

O terceiro capítulo revisita os estudos sobre argumentação desenvolvidos por Ducrot (1987). Ainda neste capítulo, recorreremos aos estudos desenvolvidos por Koch (2011), a qual, apoiada nas ideias de Ducrot, faz um estudo sobre modalizadores e operadores argumentativos, enquanto recursos linguísticos indiciadores do modo como aquilo que se diz é dito. A partir da contribuição desses estudiosos e baseados em Koch (2011), discutiremos como estes recursos orientam a força argumentativa dos enunciados, sinalizando a direção (o sentido) para onde apontam.

O quarto capítulo discute os gêneros discursivos utilizados nos processos de ensino-aprendizagem da língua materna, por meio dos estudos de Alves Filho (2011), autor que propõe a leitura e análises de notícias em sala de aula. Também revisitamos a reflexão sobre o gênero notícia, a partir dos estudos de Van Dijk (2013).

No quinto capítulo, caracterizamos o ambiente onde a pesquisa foi desenvolvida, focalizando o perfil da turma e também a metodologia que utilizamos para a realização desse projeto de pesquisa-ação, assim denominado porque é experimentado em sala de aula. Esse capítulo também se destina à análise dos dados produzidos durante a realização do projeto de leitura.

1.LINGUAGEM E INTERAÇÃO SOCIAL

Pensar o homem, enquanto ser social, é também evidenciar a relevância da linguagem para a constituição de sua história e de si próprio e do meio em que vive. É na interação que a linguagem se materializa, se molda e dá contorno à realidade.

Para Bakhtin (2003), o princípio constitutivo da linguagem é o dialogismo que pode ser percebido sob dois aspectos: o aspecto relativo à interação verbal, que envolve um enunciador e enunciatário, no espaço do texto, e a intertextualidade que ocorre no interior dos discursos. No primeiro caso, a língua é que possibilita a relação entre as pessoas, é por meio dela que se dá a interação entre interlocutores. Dessa forma, o homem vê-se numa situação em que um eu suscita um tu, ou entre eu e outro, no caso de um texto. O outro princípio tem a ver com o fato de nenhum texto ser inédito. Direta ou indiretamente os textos sempre retomam informações já citadas anteriormente, em outros textos. Sobre essa questão, o autor nos esclarece que

A linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam. É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da *vida* da linguagem. Toda a vida da linguagem, seja qual for o seu campo de emprego... está impregnada de relações dialógicas. Mas a linguística estuda a “linguagem” propriamente dita com sua lógica específica na sua *generalidade*, como algo que *torna possível* a comunicação dialógica, pois ela abstrai conseqüentemente as relações propriamente dialógicas. Essas relações se situam no campo do discurso, pois este é por natureza dialógico.[...] (BAKHTIN, 2011, p. 186, grifos do autor.)

Segundo Antunes (2014), a linguagem é uma ação conjunta que sempre pressupõe a existência do outro e no desenvolvimento de atividades comunicativas, os participantes exercem sobre si mútuas influências, troca de informações e propósitos, construindo, assim, o conhecimento coletivo. Aliás, a autora destaca que “Nada é pois, mais coletivo que a atividade da linguagem” (ANTUNES, 2014, p. 19). Nestes termos, a linguagem se configura como dialógica e recíproca, mas não se limita à simples troca de saberes, como também, o texto não cumpre apenas a função de transmitir uma mensagem a alguém.

Considerando-se esse aspecto linguístico, acentua-se outra dimensão da linguagem, que é o fato de ser “responsiva”, ou seja, todo dizer (oral ou escrito) pressupõe uma resposta ou se propõe como uma informação que interessa a alguém. Com base em Bakhtin, segundo Irandé (2014),

Uma ação de linguagem é, em qualquer condição, um fazer, um agir de um com o outro, de um para o outro, no sentido de que a finalidade última do que é dito é gerar uma resposta no outro. Tanto assim que essa resposta já é costumeiramente esperada. Se ela não vem, em geral, protestamos: “vai ficar aí calado?”; “Que tal?”; “Não diz nada?”; “O que acha?” etc., etc. (GERALDI, 1997, p. 20).

Assim, conceber a linguagem como dialógica, recíproca e responsiva, leva-nos a ratificar a ideia de que a linguagem é fundamental para a constituição e desenvolvimento de todo ser humano e da própria sociedade em que se encontra inserido.

Além dessas propriedades da linguagem, Irandé (2014) também ressalta outro aspecto inerente às atividades comunicativas, que é a dimensão semântico – afetiva, que depende das condições em que se dá a interação. Por isso ao se elaborar um texto, participam também os sentidos, os sentimentos e as emoções que se afloram na linguagem transmitida.

Irandé (2014, p. 21-22) destaca que não pretende simplificar a complexidade da linguagem, admitindo que, por meio dela, há também conflitos. Nem sempre os propósitos comunicativos são atingidos e atribui tal ocorrência ao fato de se tratar de interação real entre pessoas, que, muitas vezes, são contrárias ao posicionamento do outro. Isso ocorre porque cada pessoa avalia o que ouve ou lê a partir de suas referências, de suas crenças e suposições. Segundo a autora, esses aspectos reforçam a dialogicidade da língua.

Temos consciência de que a linguagem comporta também possibilidades de desencontros; mas, se isso acontece, é exatamente porque ela é resultado de uma interação, real, situada, carregada de sentidos e dimensões, provocada pela presença efetiva de sujeitos reais, com toda a complexidade resultante de serem isto mesmo: *gente, pessoas, sujeitos*. (IRANDÉ, 2014, p.21, grifos da autora).

Ainda segundo Irandé (2010, p. 22), admitirmos que a linguagem seja uma atividade interativa implica a aceitação de que se houver entre os interlocutores esquemas aproximados de valores culturais, interesses e intenções similares, o processo de comunicação se realizará com mais facilidade.

Koch (2015) afirma que no decorrer da história foram se constituindo diferentes concepções de linguagem. A autora sintetiza da seguinte maneira estas concepções: “a. como representação (“espelho”) do mundo e do pensamento; b. com instrumento (“ferramenta”) de comunicação; c. como forma (“lugar”) de ação ou interação.” A autora esclarece que, por meio da primeira, o homem representa para si o mundo através da linguagem; a segunda limita a linguagem à função de transmitir informações; já a terceira, “é aquela que encara a linguagem como atividade, como forma de ação, ação interindividual, finalisticamente orientada; como o lugar da interação que possibilita aos membros de uma sociedade a prática dos mais diversos tipos de ato que vão exigir dos semelhantes reações ou comportamentos...” (KOCH, 2015, p. 7-8).

A terceira concepção de linguagem, entendida como espaço de interação social, é que norteará nossa pesquisa-ação, que tem como proposta um projeto de leitura para o ensino de língua portuguesa a ser aplicado no ensino fundamental.

Geraldi (1997) defende a importância da linguagem na constituição do homem, na aquisição do conhecimento sobre o mundo e na influência do agir para a transformação da realidade.

A questão da linguagem é fundamental no desenvolvimento de todo e qualquer homem; de que ela é condição *sine qua non* na apresentação de conceitos que

permitem aos sujeitos compreender o mundo e nele agir; de que ela é ainda a mais usual forma de encontros, desencontros e confrontos de posições, porque é por ela que estas posições se tornam públicas, é crucial dar à linguagem o relevo que de fato tem: não se trata evidentemente de confinar a questão do ensino de língua portuguesa à linguagem, mas trata-se da necessidade de pensa-lo à luz da linguagem. (GERALDI, 1997, p. 4 e 5, grifo do autor).

O autor propõe que o ensino de língua portuguesa seja planejado a partir da linguagem, dada a sua relevância na construção dos sujeitos, dos conhecimentos e da própria sociedade.

No próximo tópico, enfocaremos o ensino de língua portuguesa, tendo como base a relação dialógica da linguagem.

1.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Antunes (2003) afirma que um dos fatores que a estimulam a escrever sobre o ensino da língua portuguesa é o fato de constatar que ainda persiste uma prática pedagógica que se limita ao estudo fragmentado da linguagem, cujo foco recai sobre termos e sentenças descontextualizadas.

Um exame mais cuidadoso de como o estudo da língua portuguesa acontece, desde o Ensino Fundamental, revela a persistência de uma prática pedagógica que, em muitos aspectos, ainda mantém a perspectiva reducionista do estudo da palavra e da frase descontextualizada. Nesses limites, ficam reduzidos, naturalmente, os objetivos que uma compreensão mais relevante da linguagem poderia suscitar – linguagem que só funciona para que as pessoas possam interagir socialmente. (ANTUNES, 2003, p. 19).

Segundo a autora, muitas ações institucionais já foram empreendidas no intuito de reorientar a prática pedagógica em relação ao ensino da língua portuguesa para que alcance objetivos mais amplos e relevantes, que favoreçam um contato mais positivo do aluno com a língua que estuda e com a qual se comunica.

Geraldi (1997), ao propor que se pense o ensino de língua portuguesa “à luz da linguagem”, aponta a interlocução como o espaço de produção de linguagem e dos sujeitos que também se constituem pela linguagem. De acordo com o autor, admitir esse processo significa: a) “que a língua (em sentido sociolinguístico) não está pronta, que se (re)constrói na interlocução;” b) “que o sujeito também não está pronto, uma vez que se constitui e apreende o conhecimento de mundo, a partir da interação com o outro, logo vai se completando e se construindo por meio do processo interlocutivo”; c) “que as interações não se dão fora de um contexto social e histórico mais amplo” (Geraldi, 1997, p .6).

Para o autor, quando se pensa o processo educacional, centrando-o na interação verbal, faz-se necessário instaurá-lo sobre a singularidade dos sujeitos em contínua constituição e sobre a precariedade da temporalidade. Nesse caso, entendemos que a singularidade diz respeito ao momento da enunciação, razão pela qual não se pode empreender um trabalho de ensino sem que se leve em consideração os contextos concretos de produção. De acordo com Geraldi (1997), os acontecimentos enunciativos dependem de suas próprias condições de produção, pois “fazem-se no tempo e constroem história” (p. 5). Dessa forma, ao tomar estruturas linguísticas dissociadas do ato da enunciação, como objetivo de reflexão e ensino da língua portuguesa, inevitavelmente, tais estruturas linguísticas sofrem alteração, porque na transposição e repetição, perdem-se elementos constituintes do sentido, irrecuperáveis. Em relação ao tempo, só pode ser considerado presente recuperando as condições de enunciação, uma vez que um ato linguístico, quando retomado já se situa no passado, em relação à sua enunciação. Desse fato, deriva a precariedade temporal.

Geraldi (1997) ressalta ainda que refletir sobre o processo educacional, nestas condições, exige disponibilidade para mudança e significa admitir que a língua (no sentido sociolinguístico do termo) não está de antemão pronta, mas o próprio processo interlocutivo, na atividade de linguagem a (re)constói. Assim, as interações ocorrem como acontecimentos singulares dentro de grupos sociais, sofrendo as interferências, controle e seleções impostos por ele. E numa cadeia, as interações também produzem histórias, que se situam no limite do social, gerando, conseqüentemente, novos limites.

Segundo Geraldi (1997 p. 7), é do próprio acontecimento que brotam fontes que produzem linguagem, sujeitos e o contexto discursivo, sob o funcionamento de três eixos: “a historicidade da linguagem, o sujeito e suas atividades linguísticas e o contexto social das interações verbais”.

Pensar o processo educacional tendo a linguagem como centro do processo interlocutivo e não apenas como uma ferramenta utilizada na comunicação, exige da escola disponibilidade para mudança de objetivos do ensino-aprendizagem da língua materna. Para Geraldi, (1997), se assim não for considerado o ensino de língua, as falas utilizadas em sala de aula se tornam ferramentas de transmissão de conteúdos prontos, acabados, cabendo ao discente apenas se assujeitar a ele, numa postura passiva de assimilação de conteúdos de ensino e aceitação das compreensões de mundo que lhes são oferecidas. Desse modo, quando há o insucesso escolar, o déficit é atribuído ora ao sujeito que explica ou ora ao sujeito que aprende.

Conforme Geraldi (1997), a mudança dessa forma de ensino se apoia num redirecionamento do ato interlocutivo que deixa de ser “meio” para se tornar o “centro”. Para o autor, essa reorientação do modo de ensinar, faz com que as atividades interlocutivas sejam efetivas em sala de aula, como fontes fundamentais de constituição da linguagem, dos sujeitos e do universo discursivo. Sobre essa mudança de perspectiva de trabalho com a linguagem, diz Geraldi:

O deslocamento que uma concepção interacionista da linguagem produz pode contribuir para a construção de outras alternativas, sem que isso signifique o abandono de conhecimentos historicamente produzidos em troca do senso comum de interpretações momentâneas. (GERALDI, 1997, p. 8).

A partir dessa perspectiva, Geraldi (1997) passa a explicar essa concepção de linguagem, fazendo considerações a respeito dos três eixos, que, embora já tenham sido mencionados, retomaremos, dada a importância deles nesse processo de reorientação do ensino de língua materna: “a historicidade da linguagem, o sujeito e suas atividades linguísticas e o contexto social das interações verbais”. (GERALDI, 1997, p.7).

Quanto à consideração da historicidade da linguagem, esta percepção invalida tanto a ideia de uniformidade, quanto de multiplicidade indeterminada da língua. A concepção de uniformidade consiste em pensar que a língua é pronta e disponível, que tudo o que precisamos é dominar o código para termos habilidade para dizer o que queremos, e para interpretar o que nos é dito. Nessa perspectiva, a falha no processo de interação verbal, é ora atribuída ao locutor (pobreza de recursos), ora ao interlocutor e, sendo assim, não há espaço para a negociação. Já a segunda concepção assume que o falar depende não só do saber prévio, mas, também, de operações na construção do sentido, no momento da interlocução, sem contudo, pensar que esse ato significador, não sofra nenhuma limitação ou não siga regras. Se assim o fosse, segundo Geraldi (1997), qualquer expressão poderia significar qualquer coisa. A indeterminação, nesse caso, diz respeito ao fato de os recursos linguísticos serem insuficientes para expressar todos os sentidos da realidade, dos sujeitos e do próprio discurso, no processo de interação.

Ao se referir à dinamicidade do ato linguístico, Geraldi afirma:

a linguagem se constitui marcada pela história deste fazer contínuo que a está sempre constituindo. Individualmente, nos processos interacionais de que participamos, *trabalhos* na construção dos sentidos “aqui e agora”, e para isso temos como “material” para este trabalho a *língua* que “resultou” dos trabalhos anteriores. Nossas operações de construção de texto ou discursos operam com tais recursos linguísticos, e com outros recursos da situação, e seu retorno em cada acontecimento

discursivo não se dá sem as marcas de suas presenças em acontecimentos anteriores. (GERALDI, 1997, p. 11, grifos do autor).

Ainda conforme Geraldi (1997, p. 12), o trabalho linguístico, ininterrupto, tende a produzir “uma sistematização aberta”, fruto de uma diferenciação, “observável a cada uso da expressão” e repetição marcada pela retomada de termos já empregados em situações comunicativas anteriores. Geraldi, com o intuito de ilustrar como deve se dar um trabalho com a linguagem em sala de aula, centrada numa concepção interacionista da linguagem, apresenta o seguinte esquema:

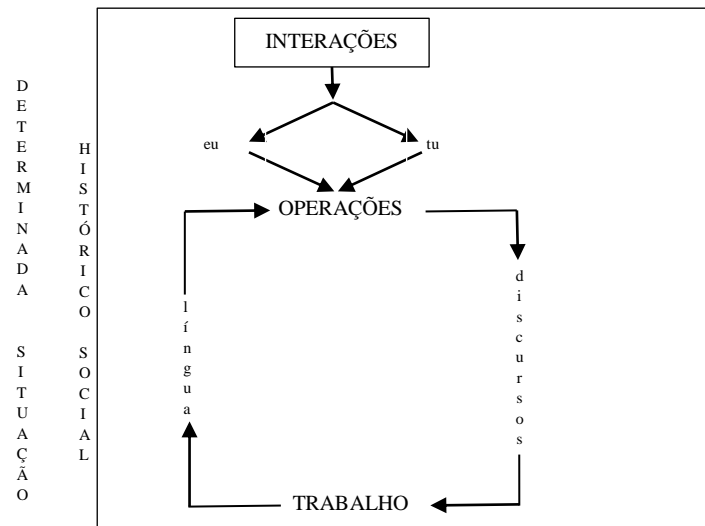


Figura 1: Esquema de processo interlocutivo

(GERALDI, 1997, p. 13).

De acordo com Geraldi (1997), toda interação envolve um eu e um tu numa relação intersubjetiva que se desenvolve num espaço histórico-social em que a própria linguagem e os sujeitos se constituem e cada acontecimento discursivo carrega intrinsecamente marcas de suas presenças em acontecimentos anteriores. O autor também faz alusão ao controle social da linguagem, por meio de redes de sistema organizam a língua e monitoram as interações, à medida do possível.

Nessa relação recursiva os recursos expressivos não podem ser considerados como desprovidos de significados nem que só tem significado contextual. Conforme o autor, há uma **diferenciação**, constada nos variados empregos do mesmo recurso expressivo e **repetição**, quando uma mesma expressão linguística tem o significado com que já foi utilizada em situações interlocutivas anteriores, retomado em acontecimentos interativos

semelhantes. Assim, a relação interlocutiva se concretiza no trabalho cooperativo entre os sujeitos e é no próprio discurso que são construídos os sentidos dos recursos expressivos, decorrentes das negociações no próprio momento da interlocução. (Grifos nossos).

Geraldi (1997), a respeito do esquema apresentado, esclarece:

O *trabalho* social e histórico de produção de discursos produz continuamente a *língua* enquanto sistematização aberta, o que permite, por seu turno, o movimento contínuo de produção de discursos, embora não seja a língua condição suficiente para que estes ocorram. (GERALDI, 1997, p. 13, grifos do autor).

Para Geraldi (1997), dentre as operações discursivas que permitem a compreensão nos processos interlocutivos, há ações que os sujeitos fazem com a linguagem e ações que fazem sobre a linguagem no agenciamento de recursos de referências. A partir dessa produção e compreensão que considera, tanto os elementos da situação, quanto os recursos expressivos e que exige a reflexão sobre o próprio ato interlocutivo, decorrem as atividades linguísticas, que o autor distingue em linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas:

a) As atividades linguísticas são aquelas que, praticadas nos processos interacionais, refletem ao assunto em pauta, “vão de si”, permitindo a, progressão do assunto. [...] (GERALDI, 1997, p. 20).

b) As atividades epilinguísticas são aquelas que, também presentes nos processos interacionais, e neles detectáveis, resultam de uma reflexão que toma os próprios recursos expressivos como seu objeto. [...] (GERALDI, 1997, p. 23).

c) Atividades metalinguísticas são aquelas que tomam a linguagem como objeto não mais enquanto reflexão vinculada ao próprio processo interativo, mas conscientemente constroem uma metalinguagem sistemática com a qual falam sobre a língua. Trata-se, aqui, de atividade de conhecimento que analisam a linguagem com a construção de conceitos, classificações, etc.[...]. (GERALDI, 1997, p. 25).

Para o autor, isso ocorre porque a linguagem é caracterizada como refletiva, ou seja, tem o poder de remeter a si mesma. Assim, com a linguagem é possível representarmos o real, produzirmos os sentidos e até representarmos a própria linguagem.

Conforme Geraldi (1997), o processo de interação permite negociações entre os sujeitos da interlocução para que haja a produção dos sentidos no ato interlocutivo. Também ressalta que o processo de compreensão exige uma contrapalavra seja de conflito ou de acordo. A respeito dessa questão, o autor esclarece:

No processo de compreensão ativa e responsiva, a presença da fala do outro deflagra uma espécie de “inevitabilidade de busca de sentido”: esta busca, por seu turno, deflagra que quem compreende se oriente para a enunciação do outro. Como esta se constrói tanto com elementos da situação quanto com recursos expressivos, a

adequada compreensão destes resulta de um trabalho de reflexão que associa os elementos da situação, os recursos utilizados pelo locutor e os recursos utilizados pelo interlocutor para estabelecer a correção entre os dois primeiros. (GERALDI, 1997, p. 19)

O autor ainda nos esclarece que esses três tipos de ações não correspondem a um critério de classificação, mas “uma distinção na abordagem de fenômenos concomitantes”. Além disso, acrescenta que essas atividades comprovam que a reflexão sobre a linguagem não é ocupação apenas de especialistas.

O autor explica que as ações linguísticas sempre suscitam a presença de um eu e um tu, que durante a interação verbal se alternam. Para explicar esse caso, cria a imagem de um jogo, no qual “os parceiros que nele se constituem, agem, a cada jogada, um sobre o outro”. (p.7).

De acordo com Geraldi (1997, p. 60), muitos estudiosos do discurso, principalmente, os franceses, têm voltado sua atenção para um contexto mais amplo, social e ideológico para identificar as influências na linguagem. Para o autor, esses diferentes estudos têm recortes e objetos diferenciados, o que nos distanciam de uma “síntese” e ele não acha que a solução seja “um ecletismo que desconsidere os diferentes postos de observação eleitos por esses diferentes estudos.”

Geraldi (1997), acrescenta ainda que não está certo de que as questões mais amplas devem ser objetos de estudos da linguística ou se outras ciências (sociologia, filosofia...) devem fornecer esses elementos, já que eles já são bem analisados lá. No entanto, reconhece que eles não podem ser excluídos dos estudos linguísticos, por dois motivos: o primeiro é porque as interações verbais ocorrem num contexto social mais amplo; já o segundo, porque o ensino de língua não está livre das interferências da escola, que por sua vez, também sofre interferência do controle social. Geraldi completa, afirmando que:

Os usos da linguagem, em diferentes instâncias e por diferentes grupos sociais, revelam diferentes graus de funcionamento dos mecanismos de controle. Numa sociedade altamente dividida, produzem-se também recursos expressivos distintos. No ensino da língua, estas questões são presença constante. (GERALDI, 1997, p. 72).

1.2 A PRÁTICA DE REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA

Geraldi (1997) afirma que no decorrer da história, as identidades docentes vão se alterando, conforme os contextos históricos mais amplos. Nessa perspectiva, o autor diz que, numa dada época, o pesquisador e o professor são a mesma pessoa, ou seja, o filósofo era o

mesmo professor de filosofia; o professor de gramática era gramático, o professor de física o físico e assim por diante. Com o passar do tempo, houve a separação desses dois sujeitos, assim, o pesquisador já não era mais o professor. Então passa a haver o pesquisador de língua e o professor de língua, que já não é mais pesquisador, mas apenas aquele que produz em sala de aula o que o pesquisador coloca à disposição para ser ensinado. Essa separação afetou a identidade docente, uma vez que depois da separação dos papéis, o professor está sempre desatualizado porque não detém mais a produção do saber, apenas o reproduz em sala de aula.

A prática de ensino fundada na reflexão exige que o professor esteja ciente das descobertas científicas ocorridas em sua área de especialidade. Se não for assim, significa que o professor sempre estará desatualizado, “pois não convivendo com a pesquisa e com pesquisadores e tampouco sendo responsável pela produção do que vai ensinar, o professor (e sua escola) está sempre um passo aquém da atualidade”. (GERALDI, 1997, p. 88).

O autor afirma que, nessa nova época, a identidade docente se dá não mais pela ação de pesquisar, mas pelo trabalho que este novo professor precisa saber, que é articular os conhecimentos produzidos pelas pesquisas com o saber pedagógico. É o que é chamado de saber didático.

Segundo o autor, muitos conteúdos de ensino são mantidos apenas porque já foram instituídos, sem nada ter a ver com necessidades dos alunos. Ressalta-se ainda que existe uma distância entre quem produz o conhecimento e professor e aluno, que não participam dessa elaboração. Assim, entre gramático e o professor de língua portuguesa, há muita diferença. Enquanto aquele se dedica ao trabalho com dados, refletindo sobre eles e produzindo explicações, este aprende a ensinar as explicações já produzidas e propõe exercícios com respostas que os pesquisadores já haviam previsto.

No panorama histórico, a mudança de mercantilismo para capitalismo implica em profundas alterações em todas as estruturas sociais, como produção de bens, divisão de trabalho, que serão percebidas nas diversas áreas. Na produção científica, por exemplo, mudam-se as relações. Então, os “sábios” ou “cientistas” passam a ser “pesquisadores”. Geraldi (1997, p. 92) questiona se tal diferenciação seria ou não reflexo de uma mudança qualitativa na relação de produção: emprego, exigência de produtividade, salários, qualificações, etc. Quanto à educação essa influência é percebida na relação professor/aluno em que a leitura de fruição foi substituída por uma demanda de se fazer alguma coisa. Assim, após a proposição da leitura de um texto ou livro pelo professor de língua portuguesa, o aluno é demandado a responder a questionários, preencher fichas ou até fazer uma redação a respeito do tema lido.

Essa nova realidade introduz o material didático e outros recursos pedagógicos (vídeos, manuais de respostas...) entre a relação de produção e a de transmissão do conhecimento. Assim, no mundo da tecnologia, houve uma alteração significativa na forma como o professor passa a desenvolver sua atividade pedagógica, deixando de se preocupar com a articulação dos eixos epistemológicos e com as necessidades pedagógicas, porque já recebe tudo “pronto”, cabendo-lhe a mera função de escolher o material didático e reproduzi-lo em sala de aula. Essa constatação fica bem evidente nas palavras de Geraldi:

A tecnologia, que permitiu e permite a produção de material didático cada vez mais sofisticado e em série, mudou as condições de trabalho do professor. O material está aí: facilitou a tarefa, diminuiu a responsabilidade pela definição do conteúdo de ensino, preparou tudo – até as respostas para o manual ou guia do professor. (GERALDI, 1997, p. 94).

Diante dessa mudança na prática do professor de língua portuguesa, Geraldi questiona qual seria a função desse profissional, após o surgimento da “parafernália didática” para ser utilizada no ensino em sala de aula. O autor utiliza a metáfora do “capataz de fábrica” para caracterizar o professor dos novos tempos, ou seja, temos, na atualidade, um professor que, na condição de mediador do livro didático e de outros recursos de sala de aula, tem a função de, apenas, gerir o tempo do aluno, pois o que ensinar e como ensinar já não cabe mais a ele. Nas palavras do autor, em relação a este novo professor,

Sua função é *controlar* o tempo de contato do aprendiz com o material previamente selecionado; definir o tempo de exercício e sua quantidade; comparar as respostas do aluno com as respostas dadas no “manual do professor”, marcar o dia da “verificação da aprendizagem”, entregando aos alunos a prova adrede preparada, etc. (GERALDI, 1997, p. 94, grifo do autor).

Essas alterações no fazer pedagógico também resultaram na possibilidade de o professor aumentar a jornada de trabalho, passando de 40 para 60 horas, atuando em diferentes níveis de ensino, uma vez que deixando de realizar inúmeras atividades didático-pedagógicas que antes eram de sua responsabilidade, ocorre conseqüentemente a redução salarial. Dessa forma, o trabalho do professor aproxima-se a cada dia do trabalho técnico, instrumental. Decorre, dessa situação, o “desprestígio social” da profissão de professor, conforme sugere Geraldi (1997). Apesar desta realidade abordada por Geraldi (1997), o autor faz referência a casos de escolas que adotaram posturas de trabalho diferentes desta realidade descrita. A partir da realização de projetos algumas escolas construíram práticas que favorecem momentos de reflexão capazes de alterarem o projeto global da prática escolar.

Geraldi denomina as práticas escolares alternativas de “válvulas de escape” em oposição à tendência contemporânea, cujo projeto pode ser chamado de “exercício de capazia” (GERALDI, 1997, p. 95).

A partir da análise dessa prática pedagógica, Geraldi (1997) cita três identidades que o professor pode assumir em diferentes épocas.

Podemos caracterizar três diferentes identidades para o professor, ao longo da história. Identidades que, repito, podem conviver numa mesma época histórica (ainda que se possa dizer que um professor que sabe o saber produzido por outros, hoje, é um exemplo de arcaísmo): a) pela produção de conhecimentos; b) pela transmissão de conhecimentos e c) pelo controle da aprendizagem. O fim de um projeto (ou época) e o início de outro não são pontuais, como todos os projetos históricos. Estas diferentes identidades entrecruzam-se, em cada época uma delas sendo a de maior relevo. (GERALDI, 1997, p. 95 e 96).

Analisando o percurso do ensino de língua portuguesa, influenciado pelas mudanças sociais, percebemos que a função do professor ficou muito limitada, em comparação a épocas anteriores. Isso condicionou o ensino a seguir e a repetir ideias prontas, contidas em livros didáticos e/ou gramáticas, sem, contudo, estimular a discussão sobre os fatos da língua. Possenti (2001), *apud* Antunes (2007), comenta essa questão.

Possenti (2001, p. 61) adverte que muitos de nós procedemos como esses medievais: nos contentamos com a consulta ao que consta nos livros de gramática e nos dispensamos de cultivar a observação dos fatos para obter a confirmação ou a descoberta do que existe. (POSSENTI, 2001, *apud* ANTUNES, 2007, p. 114).

Antunes (2007) acrescenta que esta postura diante da língua portuguesa tornou-se mais grave devido à ênfase que a mídia dá a “pacotes gramaticais” que consistem em dar dicas sobre regras gramaticais e, com isso, semeia a ideia de que basta “um texto estar de acordo com a língua padrão para que funcione bem, enquanto evento interlocutivos” (ANTUNES, 2007, p. 114).

Para Costa Val (et.al 2009), se levarmos em conta que o ensino tradicional sempre privilegiou o estudo da forma em detrimento do conteúdo e da função, entenderemos por que é difícil aceitar novos procedimentos metodológicos para o ensino de língua portuguesa. Nesse sentido, segundo a autora,

O estudo classificatório e normativista que orientou (e ainda orienta) a análise linguística parte de uma noção de língua como um sistema de regras que, se aprendido, automaticamente habilita o aluno a ler e a escrever. Segundo essa concepção – a de língua como um código –, é possível conhecer e descrever

plenamente um sistema linguístico analisando e classificando as palavras e as frases, através da análise morfológica e sintática. Essa gramática das formas (a letra, a sílaba, a palavra, o período, a frase, a oração) privilegiou um único padrão linguístico, legitimado por fatores sócio-históricos. Encontramos nesse quadro teórico uma das razões que permitiu associar, de forma direta, a aula de Língua Portuguesa a uma aula de gramática normativa e/ou de nomenclatura gramatical e, conseqüentemente, sedimentar a oposição entre o “certo” e o “errado” que serviu de base para uma visão preconceituosa que supõe a existência de um padrão linguístico homogêneo. (COSTA VAL, et. al, 2009, p. 22 e 23).

Ressalta, ainda, que romper com esse paradigma tradicional (de acordo com a citação anterior) não corresponde a abandonar o ensino gramatical, mas pautar o ensino da língua em sua diversidade, formas e funções.

Para Antunes (2007), a língua padrão é muito abstrata, fantasiosa e se distancia do que é real, ou seja, da língua usada nas interlocuções do dia a dia. Antunes amplia a discussão a respeito desse assunto ao refletir sobre:

O fato de a norma culta corresponder à norma socialmente prestigiada não significa que ela seja a única a poder ser validada como legítima representante da língua. A valoração positiva que recebe é devida, como vimos, a fatores de ordem socioeconômica, e não a fatores propriamente linguísticos. Dizer *assistir o jogo* ou *assistir ao jogo* não implica nenhum grau maior ou menor de perfeição linguística, se um é considerado mais certo que o outro é por mera convenção social, que se sustenta até o dia que os falantes quiserem. (ANTUNES, 2007, p. 98, grifo do autor).

Pelos teóricos analisados, constatamos que o ensino de língua portuguesa não segue uma uniformidade, no decorrer da história. Mesmo com o predomínio do ensino tradicional, já surgiram projetos pedagógicos que sinalizaram uma aprendizagem mais frutífera, em sintonia com a realidade vivenciada por estudantes.

Nessa perspectiva, o texto passa a estar presente nas aulas de língua portuguesa, “quer como objetivo de leitura, quer como produto da atividade discente”. (GERALDI, 1997, p. 97). Segundo o autor, isso implica ressaltar que “um texto é produto de uma atividade discursiva onde alguém diz algo a alguém.” (GERALDI, 1997, p. 98).

Voese (2004) propõe-se a refletir sobre o ensino de língua portuguesa, com intuito de contribuir para a melhoria dos resultados das aulas dessa disciplina. Para tanto, julga necessário, discutir as funções da escola, ou a que ela “diz assumir”. Para o autor, a escola tem uma visão equivocada do homem, quando se propõe a prepará-lo para o mercado de trabalho, como se o papel da escola se resumisse em fazer com que esse ser humano encontre um meio de subsistência e se encaixe dentro das possibilidades que a sociedade lhe oferece.

Com essa prática, a instituição escolar se exime da responsabilidade de promover “uma educação libertadora”, que visa à formação do aluno, enquanto ser social.

O autor considera contraditório o fato da escola propagar uma pedagogia libertadora e conceber a língua apenas como um instrumento de comunicação, e ainda rotular o modo de falar como “certo” ou “errado”, sem, contudo, esclarecer por que uma variedade é considerada melhor para interagir. Para Voese, essa é uma forma da escola assumir “a função de ensinar um determinado uso da língua como correto, justificar e valorizar a maneira como o segmento social hegemônico interpreta a realidade e hierarquiza os lugares sociais.” (p. 135 e 136).

O ensino da língua portuguesa, segundo Voese (2004), deve preocupar-se também com a construção de consciências capazes de fazer da comunicação um meio para tomar decisões quanto à realidade, para selecionar o que deve ser reproduzido e o que deve ser transformado. O autor defende a negociação de sentidos como uma atividade importante na aula de língua portuguesa e sugere que a avaliação seja uma prática que envolva todos os participantes do processo de educação. A respeito de estratégias pedagógicas em que se deve pautar o ensino de língua portuguesa. Sobre essa questão autor acrescenta que:

Se a aula de Língua Portuguesa se propuser a ser, desse modo, mediação de uma prática libertadora, não pode deixar de operacionalizar a dimensão *dialógica* que Bakhtin (1992) entende ser inerente a qualquer discurso, e encontrar formas de coexistências produtiva das variedades linguísticas para, sem hierarquizações ideológicas, levar o indivíduo do estágio da particularidade para o de “ser sujeito”, o que inclui concepções que, de certa forma, se colocam para além dos textos, mas fazem parte das condições de atividades interativas e dialógicas, precisamente, porque se referem a avaliações importantes. (VOESE, 2004, p. 147).

No item seguinte, restringimos nossa discussão à presença do texto na sala de aula, considerada como Geraldí (1997) como ponto de partida e de chegada no ensino de língua portuguesa.

1.3 A ENTRADA DO TEXTO NA SALA DE AULA

Para Geraldí (1997), se existe uma especificidade nas aulas de língua portuguesa, esta é o texto. Lembra que nem sempre o texto teve essa dimensão dialógica que tem hoje. Anteriormente, o verdadeiro conteúdo a ser ensinado era a gramática. Ao texto era dada uma importância secundária, uma espécie de modelo, objeto de leitura vozeada de fixação de sentidos. Como objeto de leitura vozeada, o professor lia o texto em voz alta e depois os

alunos também o liam, individualmente, seguindo o modelo de leitura apresentado pelo docente. Enquanto objeto de imitação, servia de modelo para a produção textual, já que se privilegiava a língua padrão, e geralmente, era de autores renomados. Como objeto de fixação de sentidos, o texto tinha a interpretação baseada no ponto de vista do professor ou crítico. Ao aluno, cabia identificá-la.

Essas três formas de inserção do texto na atividade de sala de aula são suficientes para mostrar como tornar *uno* o que, por princípio, poderia levar à pluralidade. Fixa-se a dinamicidade; torna-se produto pronto, acabado, o que era possibilidade. (GERALDI, 1997, p. 108, grifo do autor).

Como bem demonstra Geraldi (1997), a leitura não tinha a abordagem discursiva, em que professor e aluno buscam construir possíveis sentidos do texto, a partir de pistas textuais, ou seja, a partir da análise de elementos linguísticos na relação com os sentidos. Segundo o autor, atividades desenvolvidas com os textos serviriam de ponto de partida para que houvesse, uma mudança radical no modo de abordagem do texto. Assim, passou-se a validar a produção de sentidos, o conhecimento prévio do leitor, para e o preenchimento das lacunas textuais. Por outro lado, desaparece a previsibilidade de sentidos para o texto e quem determina a interpretação é o leitor: “uma forma de inserção do texto de que tudo vale, que paradoxalmente faz desaparecer o próprio objeto de leitura”. (GERALDI, 1997, p. 108).

Com a reflexão sobre o ensino de língua portuguesa e o trabalho com o texto, começam a ocorrer mudanças nas aulas de língua portuguesa. Geraldi (1997) assevera que a relação entre os sujeitos, professor e aluno, passa a ser de interlocução. O professor deixa o posto de gerenciador de atividades e passa a interagir com os alunos, para juntos atuarem na construção de sentidos do texto. Dessa forma, atividades de reflexão permitem que os sujeitos aprendam juntos durante as aulas. Geraldi aponta para nova relação do professor com o texto do aluno.

A questão já não é “corrigir” leituras com base numa leitura privilegiada e apresentada como única; mas também não é admitir qualquer leitura como legítima (ou legítima), como se o texto não fosse condição necessária à leitura e como se neste o autor não mobilizasse os recursos expressivos em busca de uma leitura possível. Trata-se agora de reconstruir, em face de uma leitura de um texto, a *caminhada interpretativa* do leitor: descobrir por que este sentido foi construído a partir das “pistas” fornecidas pelo texto. (GERALDI, 1997, p. 112, grifos do autor).

De acordo com Geraldi (1997), não se trata de uma questão ideológica em dar voz ao aluno, contudo, há uma necessidade de interação para que não haja prejuízo na produção de sentidos.

Outros educadores estão de acordo com a centralidade que deve ser dada ao processo interativo em sala de aula. Paulo Freire (2015), por exemplo, ratifica a função do professor, enquanto mediador da aprendizagem numa relação interativa com o aluno.

Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em um sal de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em fase da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento. (FREIRE, 2015, p. 47, grifos do autor).

Geraldi (1997) destaca a produção de texto (oral e escrito) como um ponto de partida para o ensino de língua portuguesa e estabelece as condições necessárias à produção de um texto. Ou seja, sugere que um texto se configura como tal quando o locutor:

- a) Tenha o que dizer;
- b) Tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) Tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) Se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (o que implica responsabilizar-se, no processo, por suas falas);
- e) Escolha as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d). (GERALDI, 1997, p. 160).

Geraldi (1997) sugere um esquema que traduz a produção escrita do aluno numa relação interlocutiva, em que o aluno assume o papel de locutor efetivo:

aprendizado gradativamente. (COSTA VAL et. al, 2009). No entanto, a autora aponta outra possibilidade de leitura do texto produzido pelo aluno.

Todas essas afirmações reforçam a ideia de que é preciso ler com outros olhos as redações dos alunos, buscando o entendimento dos processos envolvidos na organização de um texto escrito. Dentre esses processos, estão a história de vida e a visão de mundo do aluno, o modo pessoal deste de se relacionar com a escrita, a escola e a tarefa particular que lhe foi demandada. Ler com outros olhos significa atentar para essas questões e abrir espaço para a relação intersubjetiva que deve se instaurar na interação mediada pela escrita. (COSTA VAL et. al, 2009, p. 62).

Em relação às atividades linguísticas, é preciso levar em consideração que a criança, ao chegar à escola, já possui conhecimento linguístico, pois consegue se comunicar com as outras pessoas e até refletir sobre suas ações linguísticas. Sobre este saber prévio, assim refere Geraldi:

O que já é sabido não precisa ser ensinado, de forma que os programas anuais poderiam basear-se mais num levantamento do que falta ser atingido do que num programa hipoteticamente global que vai do simples ao complexo, preso a uma tradição que não se justifica. (GERALDI, 1997b, p. 37).

Geraldi (1997) sugere a alunos e professores o contato com textos que ampliem “o que se tem a dizer”, pois para ele o desenvolvimento de atividades epilinguísticas, que possibilitam a reflexão sobre a língua, é uma condição necessária para que se atinja os resultados esperados do ensino de língua portuguesa. Por esse motivo, o autor considera que a escola só deve introduzir no ensino as atividades metalinguísticas, depois de preparar uma base por meio de atividades epilinguísticas. Assim, seria possível viabilizar a produção do conhecimento e não apenas sua reprodução.

Nesse sentido, a alteração da situação atual do ensino de língua portuguesa não passa apenas por uma mudança nas técnicas e nos métodos empregados na sala de aula. Uma diferente concepção de linguagem constrói não só uma nova metodologia, mas principalmente um “novo conteúdo” de ensino. (GERALDI, 1997b, p. 45).

A partir dessas considerações de Geraldi concluímos que a principal mudança que deve ocorrer no ensino de língua portuguesa é em relação à concepção de linguagem, de modo que esta (a linguagem) passa a ser o próprio centro do ensino e não apenas uma ferramenta utilizada para estabelecer a comunicação entre os interlocutores. Esse deslocamento da posição da linguagem em relação ao ensino requer uma reorientação

metodológica e um planejamento que avalie a relevância do conteúdo a ser ensinado. Assim, se a linguagem tem no ensino um novo lugar, também será necessário não só uma nova abordagem, mas, também, novos objetivos e até mesmo novos conteúdos que devem vir ao encontro de uma nova concepção de linguagem.

Conforme Antunes (2003), o aluno é sujeito da aprendizagem porque é ele quem interage com o objeto de ensino e constrói a aprendizagem. Essa visão corrobora a concepção interacionista da linguagem em que os sujeitos se constroem no seu próprio ato interlocutivo.

Costa Val et. al (2009) faz menção à dinamicidade da língua e também enfatiza que ela se estrutura nas relações intersubjetivas e se materializa através dos textos, conforme nos informa a seguir:

Quando situamos um outro horizonte de análise, temos de admitir que a língua é um sistema, mas um sistema que nasce, vive e se modifica na interação e que se estrutura para a interação. A realidade fundamental desse sistema é a *interlocução* – a ação linguística entre sujeitos –, que se faz através dos textos ou discursos, falados ou escritos, e não de frases ou estruturas isoladas. (COSTA VAL et. al, 2009, p. 23, grifo dos autores).

1.4 PRÁTICAS DE LEITURA

Depois dessa breve contextualização sobre as condições históricas do ensino de língua portuguesa, é possível dizer que houve uma ressignificação da prática de ensino que passa a ser orientada pela mudança de concepção de língua e de linguagem. Destacam-se, ainda, as contribuições da linguística que propõe a análise de fatores que conferem textualidade a um enunciado, ou, conforme Koch (2014, p. 11), “pesquisar o que faz com que um texto seja um texto”. Com a mudança no método de abordagem do texto, podemos dizer que já houve avanços no trabalho de leitura e escrita escolar, pois já passa a ser consenso entre pesquisadores e professores que o texto deve ser o centro do ensino de língua portuguesa.

Apesar do reconhecimento da centralidade que o texto deve receber no ensino de língua, sabemos que a utilização do texto em sala de aula ainda precisa ampliar a abordagem sobre os aspectos discursivos da linguagem. Antunes (2007) é decisiva ao se referir à utilização do texto na sala de aula:

O texto não é a forma prioritária de usar a língua”. É única forma.” “A forma necessária.” “Não tem outra.” “A gramática é constitutiva do texto, e o texto é constitutivo da atividade da linguagem. Sua exploração em sala de aula tem outras razões que deixar as aulas menos monótonas e mais motivadoras.” “Tudo o que nos

deve interessar no estudo da língua culmina com a exploração das atividades textuais e discursivas. (ANTUNES, 2007 p. 130).

Para Antunes (2003), mesmo diante da implementação de muitas ações institucionais, no sentido de reorientar o ensino de língua, ainda persistem práticas pedagógicas reducionistas. Devido a isso, o insucesso escolar, marcado pelo fato de o aluno pensar que “não sabe falar português”, que “português é difícil”, continua preocupante. Diante de tal situação, vem como consequência a repetência e, em muitos casos, até a evasão escolar. Segundo a autora, todo esse quadro negativo da educação brasileira pode ser resultado de dificuldade de leitura, embora reconheça que fatores externos também possam influenciar o desinteresse do aluno pela escola.

Em relação à prática pedagógica do ensino da leitura, Antunes (2003), constatou que ainda se encontra nas escolas:

- uma atividade de leitura centrada nas habilidades mecânicas de decodificação da escrita, sem dirigir, contudo, a aquisição de tais habilidades para dimensão da interação verbal [...]
- uma atividade de leitura sem interesse, sem função, pois aparece inteiramente desvinculada dos diferentes usos sociais que se faz da leitura atualmente;
- uma atividade de leitura puramente escolar, sem gosto, sem prazer, convertida em momento de treino, de avaliação ou em oportunidade para futuras “cobranças”; [...]
- uma atividade de leitura cuja interpretação se limita a recuperar os elementos literais e explícitos presentes na superfície do texto. [...]
- uma atividade incapaz de suscitar no aluno a compreensão das múltiplas funções sociais da leitura (muitas vezes, o que se lê na escola não coincide com o que se precisa ler fora dela);
- enfim, uma escola “sem tempo para a leitura”, porque, como declararam os alunos, “*tinha que aprender as narrativas, a língua portuguesa e as palavras que a gente fala errado*” ou, ainda, porque “atrapalha o professor em suas explicações” (ANTUNES, 2003, p. 127 - 128, grifos do autor).

No decorrer da história do ensino da língua portuguesa coexistem práticas pedagógicas diferentes e até opostas. Com a leitura essa situação se repete. Nesta pesquisa, interessa-nos uma leitura amparada pela linguística com foco nas relações interativas produtoras de sentido.

Para considerarmos a leitura como uma atividade de interlocução, é preciso que se conceba a língua numa perspectiva interacional, na qual o texto é concebido como o lugar da interação, em que os interlocutores são construídos dialogicamente. Dizemos, então, que a interpretação textual ocorre quando o leitor consegue identificar não apenas os recursos textuais, mas, como estes indiciam ideias Para isso, é necessário que o leitor faça associações com os sistemas de referências da realidade, formados a partir do conhecimento histórico-

sócio-cultural, acumulado ao longo de sua vivência em sociedade. A percepção dos implícitos é fundamental para a leitura, pois num texto, nem tudo o que se diz está explícito.

Um texto seria inviável se tudo tivesse que estar explicitamente presente, explicitamente posto. O que é pressuposto como já sabido, o que é presumível, a partir do conhecimento que temos acerca de como as coisas estão organizadas, naturalmente, já não precisa ser dito. Com base nesse princípio é que Van Dijk (1984) diz que os textos são inevitavelmente incompletos e que um texto hipercompleto seria incoerente, além de comunicativamente inadequado. (ANTUNES, 2003, p.67).

Para Koch (2010), a leitura pode ser concebida de diferentes modos de acordo com a concepção de sujeito, de língua e de sentido. Koch (2012) explicita em que consiste os modos como a leitura é concebida nas três concepções de linguagem, a saber: i) **foco no autor**, em que a língua é vista como representação do pensamento; nesta concepção, o autor é entendido como senhor de suas ações e de seu dizer, cabendo ao leitor uma atitude passiva e, dessa forma, a leitura seria reduzida a uma atividade de captação das ideias; ii) **foco no texto**. Nesse caso, a língua seria considerada como estrutura, vista como código, portanto, mero instrumento de comunicação. O texto é assumido como produto da decodificação de um emissor a ser decodificado por um leitor/ouvinte, ao qual seria suficiente o conhecimento do código, já que “o dito está no dito”. Nessas duas concepções, o leitor é caracterizado por realizar uma atividade de reconhecimento, de reprodução; iii) a terceira possibilidade apresenta uma concepção de leitura com **foco na interação** autor-texto-leitor, numa concepção interacional (dialógica) da língua e o sentido do texto é construído na interação entre os sujeitos, pois a leitura é vista como uma atividade complexa de produção de sentidos, baseada em elementos linguísticos presentes no texto, bem como na mobilização de saberes presentes no interior do evento comunicativo. Nesse caso, a interpretação depende da identificação dos implícitos, que está relacionada à percepção de um contexto sociocognitivo.

A terceira concepção é a que nos interessa nesse processo de formação de leitores, pois partiremos do princípio de que a linguagem é uma atividade argumentativa e, como tal, exerce uma determinada orientação em relação ao interlocutor. Assim, baseando-nos nessa proposição, inferimos que no ato comunicativo não há texto sem propósito, portanto não há discurso imparcial.

Koch (2005) faz referência ao processo de leitura como um “jogo da linguagem” em que produtor e interpretador do texto são vistos como “estrategistas” porque para efetivarem a produção do sentido mobilizam uma série de estratégias – de ordem sociocognitiva, interacional e textual. A partir dessa concepção, estabelece como peças desse jogo que:

1. o produtor/planejador, que procura viabilizar o seu “projeto de dizer”, recorrendo a uma série de estratégias de organização textual e orientando o interlocutor, por meio de sinalizações textuais (indícios, marcas, pistas) para a construção dos (possíveis) sentidos;
2. o texto, organizado estrategicamente de dada forma, em decorrência das escolhas feitas pelo produtor entre as diversas possibilidades de formulação que a língua lhe oferece, de tal sorte que ele estabelece limites quanto às leituras possíveis;
3. o leitor/ouvinte, que, a partir do modo como o texto se encontra linguisticamente construído, das sinalizações que lhe oferece, bem como pela mobilização do contexto relevante à interpretação, vai proceder à construção dos sentidos. (KOCH, 2005, p. 19).

Nestes termos, a leitura não depende só da análise de elementos linguísticos contidos no texto, nem apenas das ideias do autor, nem tão pouco, somente da compreensão do leitor. A interpretação textual é fruto de relação dialógica entre autor-texto-leitor, em que os sentidos do texto são construídos a partir da percepção de seus propósitos discursivos, da análise das pistas textuais para a identificação dos implícitos, bem como por meio da mobilização da bagagem cultural do leitor, ou seja, através de conhecimento da realidade, de acordo com seu horizonte de expectativa.

“[...]A leitura exige uma *atitude responsiva* do leitor” (BAKHTIN, 2011), que para assimilar os sentidos do texto precisa acionar os conhecimentos linguísticos, sociocognitivos e se posicionar diante das informações apresentadas: concorda com as ideias presentes no texto ou discorda delas? Podendo concordar em partes ou, ainda, completá-las, numa percepção do seu relevante papel na construção dos sentidos textuais. Para tanto, é necessário adotar procedimentos, como estratégias de seleção, antecipação, inferências, validação ou não das hipóteses levantados e, assim, ir construindo hipóteses de leitura, inferências, podendo avaliar, inclusive, as dificuldades de compreensão textual e se tornando apto a tomar decisões na busca de maiores esclarecimentos sobre o texto. (Koch, 2011, p. 155 a 157).

Assim, diante do texto, o leitor, assumindo uma posição ativa e responsiva, em interação com o autor e o texto, recorre a algumas estratégias no intuito de participar da construção do sentido textual. Tais como, levantamento de dados sobre o autor, veículo em que o texto circula, sobre o gênero em questão. No caso da leitura de notícias, por exemplo, podemos ainda usar como recurso a relação entre manchete, lead e corpo do texto e a partir da análise desses recursos, fazer antecipações e levantar hipóteses, que no decorrer da leitura do texto, podem ser confirmadas ou refutadas.

Essa construção do sentido, no entanto, não pode ser feita de forma aleatória, mas, centrada em pistas textuais que sinalizam a orientação discursiva, embora o leitor precise

mobilizar conhecimentos relacionados à sua bagagem sociocognitiva, tanto linguísticos, quanto de mundo, lugares sociais, crenças, valores e vivências, em geral.

Como vemos, durante os procedimentos de leitura de um texto, é preciso que se considere os conhecimentos sobre língua e mundo, bem como sobre a situação comunicativa e o gênero textual em questão, para que se consiga fazer a relação entre autor-texto-leitor.

Vale ressaltar que os textos são dirigidos a leitores específicos, ao público alvo, pois é impossível se ter conhecimentos prévios necessários à interpretação de todos os textos. Koch (2012) ressalta que

Em nosso dia a dia, deparamo-nos com inúmeros textos veiculados em meios diversos (jornais, revistas, rádio, Tv, internet, cinema, teatro) cuja produção é “orientada” para um determinado tipo de leitor (um público específico), o que, aliás, vem evidenciar o princípio interacional constitutivo do texto, do uso da língua. (KOCH, 2012, p. 28).

Apoiados nessa perspectiva, lembramos que os gêneros textuais apresentam peculiaridades e propósitos comunicativos particulares que fazem com que eles sejam dirigidos a um público-alvo específico, de acordo com a intencionalidade discursiva.

Para Koch (2012), um dos conceitos centrais nos estudos de linguística textual é o contexto, definido pela autora como um conjunto de suposições baseadas nos saberes dos interlocutores, mobilizados para a interpretação de um texto.

O contexto está relacionado às condições de produção, à situação de enunciação e serve para preencher as lacunas deixadas no texto pelo enunciador, para serem completadas pelo leitor. Dessa forma, através de inferências, é possível a percepção de ideias implícitas, por meio da análise de pistas linguísticas contidas nas ideias explícitas, bem como pela ativação do conhecimento de mundo, aliado ao linguístico.

2. A ABORDAGEM DOS GÊNEROS DISCURSIVOS NA PRÁTICA DE LEITURA

Para Bakhtin (2011), o uso da linguagem está relacionado aos diversos campos das atividades humanas. Decorre, dessa relação, então, as múltiplas faces da linguagem que se multiplicam pela existência de múltiplos e variados campos da atividade humana, embora a língua ainda mantenha a unidade nacional que lhe é peculiar.

Para Bakhtin (2011), a língua se concretiza por meio de enunciados - sejam eles orais ou escritos - que ocorrem no âmbito das esferas de atividades humanas. Esses enunciados identificam as condições específicas e as finalidades de seu respectivo campo e estão ligados a três elementos: o conteúdo temático, o estilo e, principalmente, a construção composicional.

De acordo com Bakhtin (2011), cada campo de utilização da língua “elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados” (p.262). Essa produção relativamente estável apresenta-se sob formas diferenciadas e é marcada pelo aspecto particular, já que cada enunciado também se caracteriza por um traço individual revelador do estilo. Para Bakhtin, o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional são indissociáveis do enunciado e são determinados pelas especificidades de um determinado campo da comunicação.

Para Rojo et. al (2008), essas reflexões bakhtianianas sobre a noção de gênero e as análises linguísticas de gêneros diversos têm sido objeto de trabalho de muitos linguistas, analistas de discurso e linguistas aplicados. Tão fecunda é essa abordagem que a autora questiona: o que tem esse conceito para ser tão recorrente em trabalhos recentes?” (p. 76). Para Rojo et. al (2008), esse questionamento se torna mais relevante quando é relacionado à migração do conceito de gêneros das esferas das ciências da linguagem para “as propostas, programas e parâmetros ou referências curriculares para a educação básica em língua e linguagem no mundo”.

Segundo a autora, nessas propostas curriculares, os gêneros se constituem como objetos de ensino ligados aos objetivos de desenvolvimento de “competências e capacidades de leitura e escrita e de fala/escuta” (ROJO, 2008, p. 77). Nessa perspectiva, todos os referenciais tomam como referência a linguagem e a língua em uso, por meio de práticas sociais, o que, para Rojo et. al (2008), é o suficiente para a implantação de uma prática pedagógica que leve em consideração as noções de texto, gênero e discurso. “Portanto, se (as propostas curriculares) não indicam diretamente o gênero como objetivo de ensino, como no caso brasileiro, funcionam dentro de um referencial que convoca o conceito” (de gêneros) (ROJO, 2008, p. 78).

A autora observa que a didatização dos gêneros discursivos não se justifica por um modismo, mas por uma desestabilização de práticas pedagógicas cristalizadas que talvez já não contemplem mais as demandas sociais exigidas pela escola da atualidade, em relação a sua prática pedagógica. Nesse contexto, surgem como uma orientação didática os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

De acordo com Fiorin (2016), depois que os PCNs estabeleceram que o ensino de Língua portuguesa fosse centrado nos Gêneros, o Brasil se apropriou do conceito bakhtiniano do gênero de discurso. No entanto, de acordo com Fiorin (2016, p. 67), sob a aparência de uma revolução no ensino de língua portuguesa, “aparecem muitos livros didáticos que veem o gênero como um conjunto de propriedades formais a que o texto deve obedecer”. Nestes termos, persiste o ensino na mesma perspectiva anterior, com que se ensinava gramática, apenas deslocando de questões de morfologia, sintaxe etc. para questões formais do texto. Ressalta, ainda, Fiorin que já na Grécia e no Ocidente operava-se com a noção de gênero enquanto “conjuntos textuais que têm traços comuns”, razão pela qual, os gêneros vistos como um rol de propriedades fixas e imutáveis, adquiriram um caráter normativo. Seguindo esta tradição, a abordagem do ensino de língua portuguesa a que Fiorin (2016) faz referência mantém o estido das formas do gênero, seguindo a perspectiva normativa que muitos livros didáticos ainda conferem ao gênero.

Diferentemente desta posição, segundo Fiorin (2016), Bakhtin não vai teorizar sobre gênero, considerando-o como produto, mas valorizando o processo de sua produção e o ponto de partida para esse estudo é “o vínculo intrínseco existente entre a utilização da linguagem e as atividades humanas” (p. 68). Essa abordagem corresponde à concepção interativa da linguagem que adotamos para nortear o projeto de leitura que estamos propondo como uma sugestão didática para o ensino de leitura no ensino fundamental. Para aprofundarmos a nossa concepção de gênero, vamos nos apoiar nos fundamentos dos estudos de gêneros de discurso produzidos por Bakhtin (2011)

Fiorin (2016) explica como esses três elementos constituem o enunciado e refletem as condições específicas da esfera de atividade humana, da qual o enunciado é oriundo. Segundo o autor, o conteúdo temático não se refere a um assunto específico de um texto: diz respeito ao domínio de sentido de que se ocupa um gênero. Para tornar esse caso mais claro, cita as cartas de amor, que podem apresentar conteúdo temático das relações amorosas e tratar de assuntos específicos como rompimentos, saudades, traições e tantos outros. A construção composicional faz referência ao modo de organizar o texto, a sua estrutura. Exemplifica, também, como gênero carta, que, por ser uma comunicação diferida, deve apresentar marcas

de interlocução, bem como indicações de tempo e espaço para que haja compreensão entre os participantes desse processo de interação. Por último, Fiorin (2016) esclarece que o estilo tem a ver com as escolhas linguísticas, que ora podem estar mais presas ao estilo formal, caso em que se enquadram documentos oficiais, por exemplo, ora mais livres, como um estilo familiar, marcado por atitude pessoal e informalidade com relação à linguagem e há ainda, um estilo que se propõe neutro, caracterizado pela “objetividade” da linguagem, geralmente presente em exposições científicas. Como podemos perceber, a partir da explanação de Fiorin (2016), o estilo é caracterizado tanto pelas escolhas linguísticas pessoais, como por formas cristalizadas, pertencentes a determinados gêneros discursivos mais formais.

Bakhtin enfatiza a heterogeneidade dos gêneros do discurso, sempre justificada por sua ligação com as áreas de atuação humana, que são tão multiformes quanto os próprios gêneros.

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. (BAKHTIN, 2011, p. 262).

Como vemos, os gêneros, na concepção de Bakhtin, são dinâmicos e estão sujeitos a mudanças provenientes de vários fatores, como as transformações sociais, tanto em relação às atividades humanas, quanto ao papel dos sujeitos do discurso, bem como às alterações ocorridas no próprio processo de interação.

Koch (2011) ratifica as concepções de Bakhtin e afirma que os enunciados estão marcados sócio-historicamente porque estão vinculados a situações sociais, de modo que cada uma delas determina um gênero com suas características temáticas, composicionais e estilísticas próprias. Acrescenta que, como as esferas de utilização da língua são extremamente heterogêneas, essas características também se transpõem para os gêneros.

Ainda de acordo com Bakhtin (2011), a heterogeneidade se concentra na estrutura de cada enunciado em função do tema, da situação, da composição e dos participantes. Por isso, um diálogo do cotidiano pode ser estruturado de inúmeras formas. Essa variação vai permear todos os enunciados pertencentes a todos os campos de atuação do homem (social, político, religioso, científico, entre outros). Devido a essa heterogeneidade funcional, os traços gerais dos gêneros discursivos tornam-se abstratos e vazios (Bakhtin, p. 262). Essa complexidade de os gêneros discursivos serem “relativamente estáveis” e, ao mesmo tempo diferentes é referida por Bakhtin como “determinados tipos de enunciados, que são diferentes de outros

tipos mas têm como estes uma natureza verbal (linguística) comum” (BAKHTIN, 2011, p. 262- 263). É como se cada gênero tivesse características gerais, advindas do campo de atividade humana do qual é decorrente e específicas, determinadas em função do tema, da situação, da composição e dos participantes. Fiorin esclarece essa natureza, aparentemente, contraditória do gênero.

O gênero une estabilidade e instabilidade, permanência e mudança. De um lado, reconhecem-se propriedades comuns em conjuntos de texto; de outro, essas propriedades alteram-se continuamente. Isso ocorre porque as atividades humanas, segundo o filósofo russo, não são nem totalmente determinadas nem aleatórias. Nelas, estão presentes a recorrência e a contingência. A reiteração possibilita-nos entender as ações e, por conseguinte, agir; a instabilidade permite adaptar suas formas a novas circunstâncias. (FIORIN, 2011, p. 76).

Para Bakhtin (2011), os gêneros do discurso são divididos em primários (simples) e secundários (complexos), observando que tal separação não implica em uma divisão funcional. Integram os gêneros primários (simples) os diálogos do cotidiano, uma carta, um bilhete, entre outros, que se formam nos processos comunicativos imediatos. Já os secundários (complexos), são, predominantemente, escritos e surgem num convívio cultural mais desenvolvido e organizado. São exemplos de gêneros secundários, romances, dramas, pesquisas científicas, gêneros publicitários e outros que exigem uma sistematização mais elaborada.

Bakhtin (2011) afirma que os gêneros primários e secundários não ocorrem somente dissociados, uma vez que estes, em seu processo de formação, incorporam e reelaboram aqueles. Quando os gêneros primários se incorporam aos secundários perdem seu vínculo imediato com a realidade discursiva em que ocorrem e passam a existir em outro contexto, mais elaborado, como parte integrante de um acontecimento artístico-literário. Dessa interdependência dos gêneros discursivos deve partir a análise que investiga a natureza e a definição do enunciado. É o que se verifica, por exemplo, quando o romance, considerado um gênero secundário, leva para seu interior e a serviço do projeto discursivo do autor do romance, uma carta resultante da troca de comunicação entre personagens. Entretanto, como observa Bakhtin, uma vez incorporada pelo romance, a carta perde seu vínculo com a esfera familiar de onde se originam as cartas pessoais e se integra ao novo gênero que a absorveu.

Para Bakhtin (2011), qualquer corrente de estudo deve partir dessas duas modalidades de gêneros, para que tenhamos uma noção precisa da natureza geral do enunciado e das especificidades dos diversos tipos de enunciados. Uma postura diferente poderia incorrer num formalismo e abstração exagerados, que poderiam deformar a própria

historicidade da pesquisa e fragilizar as relações da língua com a vida. Tal posicionamento é assumido pelo próprio autor:

A própria relação mútua dos gêneros primários e secundários e o processo de formação histórica dos últimos lançam luz sobre a natureza do enunciado (e antes de tudo sobre o complexo problema da relação de reciprocidade entre linguagem e ideologia). (BAKHTIN, 2011, p. 264).

Em relação à estilística, Bakhtin (2011) assegura que o estilo individual é inerente a todos os enunciados orais ou escritos, primários ou secundários, pertencentes a qualquer campo de atividade humana.

No entanto, retoma a ideia de que mesmo apresentando o traço individual, um enunciado não se distancia de suas características gerais, ligadas às formas típicas do discurso, ou seja, ao próprio gênero discursivo. Sobre essa complexa relação em que um enunciado reflete tanto aspectos individuais de quem o produz e, simultaneamente, do grupo social, do ramo de atividade humana do qual se origina, Koch (2012) postula que:

O fato de que, nas escolhas que realiza, o autor imprime a sua marca individual, mas não pode ignorar a relativa estabilidade dos gêneros textuais, o que não o caracteriza como um sujeito internamente livre, que tudo pode dizer em descaso às regulações sociais, nem como um sujeito totalmente submisso, que nada pode dizer, sem fugir às prescrições sociais. (KOCH, 2012, p. 110).

Além disso, Bakhtin (2011) afirma que há gêneros discursivos que são mais favoráveis ao reflexo do estilo individual como é o caso da literatura de ficção, em que esse aspecto integra o próprio enunciado. Também reforça a questão da heterogeneidade do enunciado, pois dentro do âmbito da literatura de ficção ocorrem variados gêneros, que, por sua vez, possibilitam formas diferenciadas de se manifestar a expressão da individualidade da linguagem. Por outro lado, aponta para a existência de gêneros em que o estilo individual não encontra terreno fértil. São as formas padronizadas de enunciados, como documentos oficiais, ordens militares e outros gêneros do discurso que requerem maior formalidade em sua constituição. O autor acrescenta ainda que, embora o estilo individual não seja uma característica da maioria dos gêneros, ele está presente, em maior ou menor grau. É o que ele chama de “epifenômeno do enunciado, um produto complementar” e completa assegurando que “o estilo individual pode encontrar-se em diversas relações de reciprocidade com a língua nacional” (BAKHTIN, 2011, p. 266).

Bakhtin (2011) considera que o problema do enunciado é resultante do fato de a língua nacional ocorrer na linguagem individual. Para ele, é no enunciado que “a língua nacional se materializa na forma individual” (p. 266). Faz menção ainda aos estilos de linguagem ou funcionais, que para ele, são estilos de gêneros específicos de determinadas esferas da atividade humana e da comunicação. Assim, os campos de atuação do homem, de acordo com suas condições específicas, produzem gêneros discursivos que apresentam estilo que indica o próprio campo, com suas especificidades com relação a determinados tipos de construção coletiva, aos participantes da comunicação discursiva, ao conteúdo temático e às próprias condições em que os enunciados são produzidos. Para Bakhtin (2011), “O estilo integra a unidade de gênero do enunciado como seu elemento” (BAKHTIN, 2011, p. 266).

Conforme Bakhtin, “as mudanças históricas dos estilos de linguagem estão indissoluvelmente ligadas às mudanças dos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2011, p. 267). Por isso, para entender a evolução da linguagem e suas alterações no decorrer do tempo, é necessária a constituição da história dos gêneros discursivos, que refletem, de modo imediato, todas as transformações ocorridas na sociedade. Nesse sentido, Bakhtin (2011) considera que “Os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história e a sociedade e a história da linguagem” (p. 268).

Assim, os gêneros penetram na vida da sociedade da mesma forma como a vida, com suas dinâmicas sociais, altera o funcionamento dos gêneros, razão pela qual Bakhtin (2011) observa que eles são apenas relativamente estáveis, justamente porque sofrem continuamente os revezes da história.

A noção de estilo genérico e estilo individual reflete a relação dialógica que Bakhtin (2011) imprime à linguagem. Para ele, como as esferas sociais criam seus gêneros específicos com estilos próprios das relações de trocas verbais presentes em cada esfera, o autor não poderia renunciar à singularidade do sujeito, abrindo, assim, por esta via, o espaço para o estilo individual, embora todo estilo individual mantenha relações com o estilo do gênero.

Bakhtin (2011) afirma que onde há estilo há gênero e acrescenta que a passagem de um estilo de um gênero a outro implica numa transformação tanto do próprio estilo quanto do outro gênero sobre o qual recai a mudança, provocando-lhe a renovação ou até a destruição. A esse fenômeno, Koch (2012, p. 114, grifos da autora.) chama de *hibridização* ou *intertextualidade intergêneros*, ocorrido quando um gênero assume a forma de outro gênero, mas continua com a função original, pois, segundo a autora, o enunciado não é definido por sua forma, mas por sua função. A tirinha abaixo exemplifica a postulação da autora.



Figura 3: intertextualidade intergêneros (KOCH, 2012, p. 114)

Neste caso, Koch (2012) aponta para a mescla de gêneros, pois, embora o texto tenha a estrutura de receita, não exerce a função desse gênero. A função exercida é do gênero tirinha, que, segundo a autora, é a de relevar um posicionamento crítico, por meio do humor.

Para Bakhtin (2011), a natureza do enunciado não guarda nenhuma semelhança com o princípio que define a natureza gramatical da oração, pois se a oração se define por um ponto final ou por um verbo, o enunciado não tem nenhum compromisso com a existência ou não desses elementos linguísticos. Também não é medido pelo seu tamanho, uma vez que pode ser um romance, uma tese, um tratado, mas pode também ser uma palavra que tenha significado socialmente construído.

Para Bakhtin (2011), “o discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir” (BAKHTIN, 2011, p. 274). Neste sentido, adverte o autor que o ensino de língua moderna pode incorrer em falhas metodológicas, se não considerar o enunciado, nessa perspectiva.

Em *Marxismo e filosofia da linguagem*, Bakhtin (2011), já afirma que a língua vive e evolui historicamente na materialidade da interação verbal, não no sistema linguístico abstrato das formas linguísticas nem no caráter individual dos falantes. Na mesma obra, o autor sugere as etapas de estudos da língua, considerando suas formas e espaços de realização, conforme a ordem metodológica a seguir.

1. As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza.
2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal.
3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interação linguística habitual. (BAKHTIN, 2006, p. 127).

Para Bakhtin (2006), é nessa mesma ordem que ocorre o desenvolvimento real da língua, indissolúvel das relações sociais. De acordo com o autor, o que falta à linguística contemporânea é propor o estudo da enunciação em si, porque, geralmente, sua análise não ultrapassa a segmentação imediata, quando, na verdade, deveriam ser as próprias enunciações, as unidades reais da cadeia verbal.

Enquanto unidade real de comunicação discursiva, o enunciado não tem existência isolada, pelo contrário, pertence a uma cadeia de enunciados antecedentes e subsequentes, figurando como elo. Dessa forma, todo enunciado passível de compreensão pressupõe uma atitude responsiva. Nestes termos, o enunciado é demarcado por limites: tem um início e um término.

Dessa forma, Bakhtin (2011) afirma que o enunciado é limitado pela alternância dos sujeitos do discurso; tem contato imediato com a realidade, pois surge no contexto das atividades humanas; mantém relação com enunciados alheios, já que é um elo na cadeia discursiva; possui plenitude semântica e capacidade de determinar a posição responsiva do outro, seja ouvinte ou leitor. Por outro lado, a oração, como unidade da língua, não apresenta essas propriedades, por isso é limitada, tem natureza gramatical e é delimitada por critérios gramaticais. Quando a oração coincide com o enunciado, adquire todas essas peculiaridades inerentes ao enunciado, torna-se, então, um enunciado pleno e passa a ser, também, um elo na cadeia discursiva.

Todavia, a não compreensão da natureza do enunciado e da oração podem ocasionar confusão na metodologia do ensino da língua. Para Bakhtin (2011), o enunciado pode ser constituído a partir de uma oração ou palavra, “mas isso não leva uma unidade da língua a transformar-se em unidade de comunicação discursiva” (p. 278).

Para Bakhtin (2011), embora o falante tenha toda a sua individualidade e subjetividade, consegue escolher o gênero discursivo e adequá-lo à sua vontade de dizer, ou seja, ao propósito de comunicação. Os discursos chegam até nós, naturalmente, por meio das enunciações concretas que ouvimos e reproduzimos, ou seja, por meio de gêneros de discurso. Dessa forma, apropriamo-nos das formas da língua ao nos apropriarmos dos próprios gêneros do discurso. Ter domínio de uma língua não assegura competência discursiva. Para tanto, é preciso que se domine na prática, as formas de gênero das esferas a que se deseja reportar.

A existência do enunciado também é condicionada por seu direcionamento ou endereçamento, pois as escolhas dos recursos linguísticos são feitas pelo falante, sob a influência da concepção que ele tem do destinatário e de sua resposta antecipada. Conforme Fiorin (2016):

O estilo diz respeito a uma seleção de meios linguísticos. Ele é, pois, uma escolha de certos meios lexicais, fraseológicos e gramaticais em função da imagem do interlocutor e de como se presume sua compreensão responsiva ativa do enunciado. Há, assim, um estilo oficial, que usa linguagem bastante formal, como nos requerimentos, discursivos parlamentares, etc.; um estilo objetivo-neutro, em que há uma identificação entre o locutor e seu interlocutor, como nas exposições científicas, em que se usa um jargão marcado pela “objetividade” e pela “neutralidade”; um estilo familiar, em que se vê o interlocutor fora do âmbito das hierarquias e das convenções sociais, como nas brincadeiras com os amigos, marcadas por uma atitude pessoal e uma informalidade com relação à linguagem; um estilo íntimo, em que há uma espécie de uma fusão entre os parceiros da comunicação. (FIORIN, 2016, p. 69 e 70).

Marcuschi (2007), baseado nos estudos de Bakhtin (2011) sobre gêneros do discurso, ratifica a relação entre os gêneros e os campos da atividade humana e os considera como entidades sócio-discursivas e forma de ação social presentes em qualquer situação comunicativa. Assevera que, embora sejam preditivos e interpretativos da ação humana, os gêneros não são estáticos e os caracteriza como eventos maleáveis, dinâmicos e plásticos que surgem das necessidades sócio-culturais e como resultado das inovações tecnológicas (p. 19). Para destacar a relação dos gêneros do discurso e a evolução histórico-cultural dos povos, Marcuschi apresenta um breve histórico dos gêneros discursivos, aqui sintetizado:

[...] uma simples observação histórica do surgimento dos gêneros revela que, numa primeira fase, povos de cultura essencialmente oral desenvolveram um conjunto limitado de gêneros. Após a invenção da escrita alfabética por volta do século VIII a.c., multiplicam-se os gêneros, surgindo os típicos da escrita. Numa terceira fase, a partir do século XV, os gêneros expandem-se com o florescimento da cultura impressa para, na fase intermediária de industrialização iniciada no século XVIII, dar início a uma grande ampliação. Hoje em plena fase da denominada *cultura eletrônica*, como o telefone, o gravador, o rádio, a TV e, particularmente o computador pessoal e sua aplicação mais notável, a Internet, presenciamos uma explosão de novos gêneros e novas formas de comunicação, tanto na oralidade como na escrita. (MARCUSCHI, 2007, p. 19, grifo do autor).

Para o autor, essa pequena análise do percurso dos gêneros discursivos no decorrer da história revela que eles surgem, situam-se e se integram funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem, determinados mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por características linguísticas e estruturais. Também ressalta que são inúmeros, em diversidade de formas e difíceis de definição, podendo surgir, mas também desaparecer em dado contexto histórico.

Para Marcuschi (2007), nas últimas décadas houve uma explosão de gêneros do discurso, impulsionada, principalmente, pela intensidade dos usos da tecnologia, bem como

suas por interferências nas atividades comunicativas no cotidiano. Desse contexto, emergiram muitos gêneros. No entanto, segundo Marcuschi(2007), eles não são absolutamente novos, mas nascem da ancoragem em outros gêneros já existentes. Lembra Marcuschi que Bakhtin (2011) denominava esse fenômeno de transmutação de gênero ao se referir ao caso como a assimilação de um gênero por outro. Como exemplo, cita vários casos, entre eles a semelhança entre cartas e e-mail, sendo este uma adaptação do gênero carta para os correios eletrônicos. Para ele, o que mais interessa em relação a esses novos gêneros é o modo como utilizam a linguagem, dificultando, em muitos casos, até o estabelecimento da fronteira entre o oral e o escrito. Nesse sentido,

Esses gêneros que emergiram no último século no contexto das mais diversas mídias criam formas comunicativas próprias com um certo *hibridismo* que desafia as relações entre oralidade e escrita e inviabiliza de forma definitiva a velha visão dicotômica ainda presente em muitos manuais de ensino da língua. Esses gêneros também permitem observar a maior interação entre vários tipos de semioses: signos verbais, sons, imagens e formas em movimento. (MARCUSCHI, 2007, p.21, grifo do autor).

Como a questão dos gêneros é complexa, Marcuschi afirma que, embora os gêneros se caracterizem por aspectos sócio-comunicativos funcionais, há casos em que as formas, determinam o gênero, ou a função e até o próprio suporte. Marcuschi (2007) sugere cautela quando predominarem a forma ou função para a identificação do gênero. Além disso, também ratifica o que Bakhtin (1997) já havia constatado, que a comunicação só é possível por meio de um gênero textual, que são os textos materializados que circulam, diariamente, em nossa sociedade.

Koch (2011) afirma que o contato com esses textos no cotidiano, como avisos, anúncios, catálogos, receitas médicas, manuais e muitos outros, contribuem para a formação de nossa capacidade metatextual para a construção e intelecção de textos. De acordo com Koch (2011), o falante/ouvinte desenvolve a competência sociocomunicativa para escolher o gênero discursivo adequado a cada uma das práticas sociais e isso também lhe permite o reconhecimento e diferenciação de determinados gêneros de texto.

Marcuschi (2007) faz referência ainda ao uso adequado do gênero discursivo que está sujeito a normas sociais. Para ilustrar esse caso, podemos pensar em inúmeras situações comunicativas concretas como, contar piadas num velório em que os presentes estão consternados, promover discursos longos e formais em situações de descontração, entre outros. O autor denomina tais casos de “inadequação ou violação de normas sociais relativas

ao uso de gêneros” (p. 34) e sugere que para evitá-los é preciso observar a relação entre a produção de gêneros e os seguintes aspectos:

- natureza da informação ou do conteúdo veiculado;
- nível de linguagem (formal, informal, dialetal, culta etc.)
- tipo de situação em que o gênero se situa (pública, privada, corriqueira, solene etc.)
- relação entre os participantes (conhecidos, desconhecidos, níveis social, formação etc.)
- natureza dos objetivos das atividades desenvolvidas. (MARCUSCHI, 2007, p. 34).

Para Marcuschi (2007), a não observância dos critérios de adequação de gêneros discursivo a situações comunicativas, pode gerar problema, já que existem rotinas e organização específicas em cada contexto cultural e social.

Quanto à utilização de gêneros textuais no ensino, em geral, Marcuschi (2007) sugere que eles sejam abordados em sua perspectiva sócio-discursiva e que sejam tomados tanto em sua modalidade oral como escrita, que levem os alunos a produzirem ou analisarem gêneros variados. Propõe também que identifiquem os gêneros textuais e identifiquem suas respectivas características, relacionadas a conteúdos, composição, estilo, nível linguístico e propósitos discursivos. Ressalta ainda que atividades que utilizam os gêneros textuais em situações concretas do cotidiano, podem ser reformuladas de diversas maneiras, de acordo com os interesses de cada situação de ensino. Sobre o ensino de língua portuguesa a partir de gêneros textuais, acrescenta:

[...] o trabalho com gêneros textuais é uma extraordinária oportunidade de lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia-a-dia. Pois nada do que fizermos linguisticamente estará fora de ser feito em algum gênero. Assim, tudo o que fizermos linguisticamente pode ser tratado em um outro gênero. E há muitos gêneros produzidos de maneira sistemática e com grande incidência na vida diária, merecedores de nossa atenção. Inclusive e talvez de maneira fundamental, os que aparecem nas diversas mídias hoje existentes, sem excluir a mídia virtual, tão bem conhecida dos internautas ou navegadores da Internet. (MARCUSCHI, 2007, p.35).

De acordo com Koch (2011), quando transpomos os gêneros textuais de situações comunicativas concretas para a escola, eles deixam de ser somente ferramentas de comunicação e passam a ser, simultaneamente, objeto de ensino e de aprendizagem. Segundo a autora, a utilização de gêneros textuais é realizada por meio de escolhas didáticas que visam a objetivos específicos. A autora divide esses objetivos em dois tipos:

- Levar o aluno a dominar o gênero, primeiramente para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, para melhor saber compreendê-lo, produzi-lo na escola ou fora dela; para desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero e são transferíveis para outros gêneros próximos ou distantes. Para realizar tais objetivos, torna-se necessária uma transformação, ao menos parcial, do gênero: simplificação, ênfase em determinadas dimensões etc.;
- Colocar os alunos, ao mesmo tempo, em situações de comunicação o mais próximo possível das verdadeiras, que tenham para eles um sentido, para que possam dominá-la como realmente são. Isto porque, como foi dito, o gênero, ao funcionar em um lugar social diferente daquele que está em sua origem, sofre necessariamente uma transformação, passando a gênero a aprender, ainda que permaneça gênero para comunicar. Trata-se do desdobramento mencionado acima, que constitui o fato de complexificação principal dos gêneros na escola e de sua relação particular com as práticas de linguagem: o gênero trabalhado na escola é sempre uma variação do gênero de referência, construído na dinâmica do ensino/aprendizagem. Para funcionar numa instituição que o tem por objetivo primeiro. (KOCH, 2011, p. 58).

Para Marcuschi (2007), a maioria dos livros didáticos trabalham sempre os mesmos gêneros textuais, de maneira sistemática e com relativa variedade, os demais figuram como enfeite ou distração dos alunos. Embora, o autor reconheça que já haja avanços quanto à forma de abordagem desses gêneros na escola, que, lentamente, também os gêneros orais vêm sendo incluídos no ensino de língua portuguesa. Além disso, ressalta que o trabalho com gêneros textuais na escola é uma forma de lidar com eles em seus usos mais autênticos, sem forçar a criação de gêneros que circulam apenas no universo escolar.

Como vimos, a noção de gênero, tal como formulada por Bakhtin, é retomada por inúmeros autores, entre eles Marcuschi, Fiorin, Koch. Como a própria enunciação é objeto de análise em nossa pesquisa, foi necessário aprofundar a teoria sobre gêneros discursivos na perspectiva dialógica de Bakhtin.

3. ARGUMENTAÇÃO E CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS

Como vimos, a partir do estudo de gênero, em Bakhtin (2011), o uso da linguagem ocorre por meio de textos, construídos por sujeitos em processos de interação. No entanto, é consenso entre muitos estudiosos da linguagem de entram na constituição do sentido textual, tanto ideias explícitas como implícitas, uma vez que não há necessidade e/ou possibilidade de se explicitar todas as informações contidas num texto. Assim, a compreensão de implícitos é uma condição para que sejamos capazes de entender os enunciados, ou seja, a interação social depende do preenchimento de certos não-ditos existentes nos textos, sejam eles orais ou escritos. Koch (2016) diz a esse respeito que:

Há coisas que compreendemos sem que seja necessário dizê-las, por se tratar de informações que já conhecemos ou que podemos facilmente inferir. Se o uso da linguagem pressupõe sempre implícitos e se os implícitos são constitutivos do texto e da argumentação, então, a produção/compreensão do texto requer atenção especial aos implícitos insinuados nas marcas linguísticas da superfície textual. (KOCH, 2016, p. 32).

Nesta perspectiva, o sentido textual é construído na interação textos – sujeitos, levando-se em conta os elementos linguísticos materializados no texto, bem como conhecimentos prévios do leitor, segundo Koch (2011), condição necessária para a compreensão dos implícitos.

Koch (2011) fundamenta sua pesquisa sobre argumentação a partir da tese defendida por Ducrot, Anscombre e Vogt (1980) de que a argumentatividade está inscrita na própria língua, ou seja, que o uso da linguagem requer sempre uma atividade argumentativa. A partir dessa concepção, entendemos que ao produzir discursos por meio da linguagem, o homem age sobre o outro, exigindo do seu alocutário uma atitude responsiva (BAKHTIN, 2011).). Nesse sentido, de acordo com Koch,

A interação social por intermédio da língua caracteriza-se, fundamentalmente, pela argumentatividade. Como ser dotado de razão e vontade, o homem, constantemente, avalia, julga, critica, isto é, forma juízos de valor. Por outro lado, por meio do discurso – ação verbal dotada de intencionalidade – tenta influir sobre o comportamento do outro ou fazer com que compartilhe determinadas de suas opiniões. É por esta razão que se pode afirmar que o **ato de argumentar**, isto é, de orientar o discurso no sentido de determinadas conclusões, constitui o ato linguístico fundamental, pois a **todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia**, na acepção mais ampla do termo. A neutralidade é apenas um mito: o discurso que se pretende “neutro”, ingênuo, contém também uma ideologia – a da sua própria objetividade. (KOCH, 2011, p. 17, grifos da autora.).

A partir dessa constatação de que a argumentatividade é uma condição da língua, passamos a analisar os enunciados, sob a compreensão de que o sujeito da linguagem enuncia, de certo modo, dependendo do destinatário e das condições sócio-históricas em que se realiza a enunciação. A forma como o faz, as escolhas linguísticas com que formula seus enunciados, as ideias explícitas e implícitas, contribuem para a orientação do leitor/interlocutor para uma determinada conclusão. Compatível a esse posicionamento, é possível dizer que uma suposta imparcialidade do locutor pode ser contraposta, no próprio enunciado, por meio de marcas linguísticas que atestam sua subjetividade na linguagem. Ou seja, é possível apreender, mesmo em enunciados que se formulam sob o discurso da neutralidade em relação a fatos ou coisas no mundo, marcas que revelam o quadro da enunciação concreta, em que o enunciado é produzido.

Segundo Koch (2011), com o surgimento da Pragmática é que o estudo do discurso (incluindo argumentação ou retórica) passou a ter lugar privilegiado nas pesquisas sobre a linguagem. Essa preocupação se iniciou a partir do momento em que se introduziu nos estudos linguísticos a enunciação. O tratamento dispensado à enunciação originou a Teoria da Enunciação que teve M. Bakhtin como seu precursor. A continuidade destes estudos se fez, na França, por Emile Benveniste que, com seus trabalhos voltados ao quadro formal da enunciação, comprova a presença da objetividade na linguagem a partir de certos índices linguísticos.

Conforme Ribeiro (2001), Benveniste recusa a noção de linguagem apenas como instrumento de comunicação, entendida como algo a que o homem recorre para veicular seus pensamentos. Para o autor, mais do que instrumento de comunicação, a linguagem é uma atividade social. O locutor se apropria da língua, utiliza-a e com ela se institui como sujeito da enunciação, designando-se como eu e o outro como tu, destinatário de seu dizer. Dessa perspectiva, a linguagem se configura como uma atividade em que se inscreve a subjetividade, conforme assevera Ribeiro, no excerto seguinte:

Dispondo a língua de marcas, estas possibilitam ao homem, ao dizer, introduzir no centro da enunciação o sujeito, marcando, portanto, sua posição por recursos da própria língua. Para isso, Benveniste vai se servir de formas linguísticas, tais como a dupla categoria de pronomes (de pessoa e de não-pessoa) para argumentar que, pelo uso dos pronomes de pessoa – o par eu/tu –, o sujeito, ao se enunciar como locutor, está, ao mesmo tempo constituindo o outro da sua enunciação. Dessa forma é que para Benveniste [1974] (1989), a subjetividade está decisivamente, no exercício da língua. (RIBEIRO, 2001, p. 19 e 20).

Assim como a subjetividade está marcada na língua, a interação também é fundamental para que se concretize, por meio da alternância dos interlocutores, o processo de comunicação. A seguir apresentaremos a distinção entre frase e enunciado para depois, refletirmos mais sobre a enunciação.

Koch (2015), de acordo com a linguística da enunciação, diferencia os termos, frase e enunciado. A primeira é uma sentença, estruturada conforme princípios gramaticais, podendo ser realizada de várias formas, enquanto o enunciado refere-se à manifestação concreta de uma frase, em situações reais de interlocução. A autora também explica em que consiste a Teoria da Enunciação:

A Teoria da Enunciação tem por postulado básico que não basta ao linguista preocupado com questões de sentido descrever os enunciados efetivamente produzidos pelos falantes de uma língua: é preciso levar em conta, simultaneamente, a *enunciação* – ou seja, o evento único e jamais repetido de produção do enunciado. (KOCH, 2015, p. 11, grifo da autora).

Assim, o modo como falamos ou escrevemos se revela no próprio enunciado, através de marcas linguísticas que podem indicar os propósitos comunicativos de um texto, consideradas as condições de produção do que é dito/escrito: os sujeitos da interlocução, o intuito da enunciação, as posições dos sujeitos da interlocução etc.

Koch (2011) faz referência à Teoria dos Atos de Fala surgida a partir dos estudos dos filósofos de Oxford, principalmente Austin, seguidos por Searle, nos EUA. De acordo com a autora, essa teoria também concebe a linguagem como forma de ação e passa a refletir e caracterizar diversos tipos de interações humanas que se realizam através da linguagem.

Koch (2015) expõe a caracterização que Austin propõe aos atos de fala:

- O *ato locucionário* consiste na emissão de um conjunto de sons, organizados de acordo com as regras da língua. Segundo Searle, o ato locucionário constitui-se de um *ato de referência* e um *ato de predicação*. [...]
- O *ato ilocucionário* atribui a esse conjunto (proposição ou *conteúdo proposicional*) uma determinada *força*: de pergunta, de asserção, de promessa, etc.[...]
- *Ato perlocucionário* é aquele destinado a exercer certos efeitos sobre o interlocutor: convencê-lo, assustá-lo, agradá-lo, etc., efeitos que podem realizar-se ou não. (KOCH, 2015, p. 18, grifos da autora).

De acordo com Koch (2015), apoiada em Austin, todo ato de fala é, simultaneamente, locucionário, ilocucionário e perlocucionário porque em nossas interações sempre produzimos enunciados, dotados de determinada força e que exercem alguma ação

sobre nosso interlocutor, embora ele possa não responder, satisfatoriamente, a nossos propósitos comunicativos.

Entre os efeitos pretendidos pelos atos perlocutórios, incluem-se os atos de convencer e de persuadir. Perelman (1970) apud Koch (2011) afirma que o ato de convencer se dirige à razão por meio de raciocínio lógico e provas objetivas que podem atingir um auditório universal, conduzindo a certezas. Já o ato de persuadir procura atingir os sentimentos, a vontade do interlocutor, por meio de argumentos plausíveis. Tem caráter ideológico, subjetivo e temporal, dirige-se, pois, a um auditório particular levando-o a fazer inferências que podem conquistar a adesão, pelo menos em parte, aos argumentos utilizados.

Segundo Koch (2011), o discurso passou a ser objeto de interesse de diversas tendências da linguística moderna, como a Análise do discurso, a Teoria do Texto e Semântica Argumentativa. Esta última se preocupa com uma macrossintaxe, que integra os níveis pragmáticos, linguísticos e semânticos, reafirmando também que a argumentatividade é inerente à língua. Sobre essa questão, Koch (2011) declara que:

[...] partindo do postulado de que a argumentatividade está inscrita no uso da linguagem, adota-se a posição de que a argumentação constitui atividade estruturante de todo e qualquer discurso, já que a progressão deste se dá, justamente, por meio das articulações argumentativas, de modo que se deve considerar a orientação argumentativa dos enunciados que compõem um texto como fator básico não só de coesão, mas, principalmente, de coerência textual. (KOCH, 2011, p. 21).

De acordo com Koch (2015), Ducrot é o criador da Semântica Argumentativa ou Semântica da Enunciação, que, de uma perspectiva pragmática, preocupa-se com o modo como aquilo que se diz é dito, ou seja, analisa as marcas da enunciação no enunciado que funcionam como pistas que sinalizam com que intenção o enunciado foi produzido.

Barbisan (2007) ratifica que a teoria da Argumentação na língua foi concebida por Oswald Ducrot, assessorado por Jean-Claude Ascombre e que atualmente é continuada por Ducrot e Marion Carel. Para Barbisan (2007), a Teoria da Argumentação na Língua parte de conceitos estruturalistas, mas constrói uma proposta enunciativa. Segundo essa autora, Ducrot mostra que o sentido é constituído pelas relações que se estabelecem no discurso. Também se fundamenta nos conceitos propostos por Saussure de língua/ fala e considera que a língua, no sentido estruturalista, deve fazer alusão tanto à atividade da fala, concebendo a língua enquanto objeto teórico, quando à fala, relacionada ao uso efetivo da língua. Além disso, destaca que os aspectos da pragmática devem ser integrados à semântica, ou seja, a teoria do

contexto integra a teoria linguística. Nestas perspectivas, a semântica linguística deve contemplar a noção de relação, do outro e a significação deve incluir a enunciação.

Conforme Barbisan (2007), a escolha das palavras para a construção do enunciado cria uma imagem da fala, uma espécie de retrato da enunciação e a percepção dessa imagem é necessária para a compreensão do discurso. “É o discurso produzido pelo locutor, que estabelece o contexto: este não preexiste ao discurso” (BARBISAN, 2007, p. 122).

Ainda de acordo com Barbisan (2007), a Teoria da Argumentação na Língua refuta a distinção entre denotação (aspecto objetivo) e conotação (aspecto subjetivo), pois considera que quando a linguagem se presta a descrever o mundo o faz pelos aspectos subjetivos e intersubjetivos, levando em conta a atitude do locutor diante da realidade e a concepção que ele tem do interlocutor. “Ducrot unifica esses dois aspectos, reduzindo-os ao que denomina **valor argumentativo** entendido como a orientação que a palavra dá ao discurso” (grifo da autora).

A autora esclarece, ainda, que, embora Ducrot utilize uma concepção estruturalista da linguagem, os conceitos de Saussure são ampliados e modificados, conforme a explicação que segue:

Ao postular a existência de um locutor e de um interlocutor, a Teoria da Argumentação na Língua contempla a enunciação e, por outro lado, a argumentação se define pela posição que o locutor assume em relação ao que diz e a outros discursos. Desse modo, o locutor apresenta ao outro, interlocutor, a sua apreensão argumentativa da realidade. Ao tornar inseparáveis língua e fala, Ducrot coloca a argumentação na língua, inscrita na própria língua. (BARBISAN, 2007, p. 123).

Koch baseia seus estudos sobre a argumentatividade da linguagem, principalmente, na teoria de Ducrot. Passaremos, então, a discutir sobre significação linguística de pressupostos e subentendidos, a partir dos estudos linguísticos do próprio Ducrot.

3.1 PRESSUPOSTOS E SUBENTENDIDOS: EFEITOS DA ARGUMENTAÇÃO

Ducrot (1987) afirma que, à medida que compreendemos uma língua, somos capazes de atribuir significados aos enunciados produzidos nela. No entanto, para o autor, identificar a significação de um enunciado fora das situações de uso corresponde a estabelecer hipóteses e considera que seja apenas uma ocorrência em um contexto artificialmente simplificado, cuja

significação constatada não possibilita compreender significações registradas em ambientes naturais.

Segundo Ducrot (1987), muitos linguistas desistiram de propor a descrição semântica de uma língua em virtude das múltiplas possibilidades de significações que uma frase pode ter, pois de acordo com o autor, “seria preciso prever, para cada enunciado a infinidade de significações decorrentes da infinidade de contextos possíveis...” (p. 15). E acrescenta que, além disso, seria necessário recorrer a conhecimentos de quase todas as ciências. Para que a tentativa de descrição semântica de uma língua não fique totalmente inviabilizada, Ducrot (1987) considera a hipótese de que um enunciado de uma determinada língua pode ter seu sentido especificado a partir da análise de dois fatores: o componente linguístico e o componente retórico. No primeiro, o enunciado teria significação isolada, independente de qualquer contexto, já no segundo, o enunciado dependeria das circunstâncias em que ocorre. A postulação de um componente retórico

[...] pressupõe que as circunstâncias da enunciação são mobilizadas para explicar o sentido real de uma ocorrência particular de um enunciado, somente depois que uma significação tenha sido atribuída ao próximo enunciado, independentemente de qualquer recurso ao contexto. (DUCROT, 1987, p. 16).

Segundo o autor, essa descrição semântica não poderia ser comprovada de forma definitiva, mas se aproximaria mais do resultado esperado, que seria a explicação dos efeitos de sentido constatados pelo emprego do enunciado. Diante dessa possibilidade de descrição semântica do enunciado, Ducrot (1987) assevera que a significação advinda da análise do componente retórico poderia ser justificada e até comprovada por outras áreas do conhecimento, como a psicologia, lógica, crítica literária entre outras. No entanto, para se comprovar o componente linguístico, seria necessário atribuir a ele uma postura sistemática e empregar regras gerais capazes de interferir e de combinar seus efeitos de acordo com relações possíveis (DUCROT, 1987, p. 17).

Ducrot (1987) apresenta algumas características a respeito dos pressupostos e subentendidos. Segundo o autor, os pressupostos de um enunciado são mantidos, mesmo quando este enunciado é transformado em negação ou pergunta. Já os subentendidos dificilmente resistem a tais transformações. O fenômeno da pressuposição é considerado um componente linguístico, já que parece se adaptar bem às transformações sintáticas gerais, como a interrogação, negação e subordinação. Isso já não é possível quando se trata dos subentendidos;

Fazendo uma distinção entre o posto, pressuposto e subentendido, segundo Ducrot, o posto concerne ao que é afirmado pelo locutor, enquanto o pressuposto não se manifesta no enunciado dessa mesma forma, ao passo que o subentendido permite acrescentar informações sem dizê-la, ao mesmo tempo em que é dita. O conteúdo posto é atribuído ao locutor, por isso, em relação ao sistema de pronomes, é reivindicado pelo eu. O pressuposto pertence ao domínio comum das personagens envolvidas no ato de comunicação. Por essa cumplicidade entre locutor e interlocutor, o pressuposto é relacionado ao nós. O subentendido, por sua vez, permite uma isenção ao locutor, o não-comprometimento deste com o que está sendo veiculado. Assim, o subintendido é o que o locutor deixa para seu interlocutor concluir.

Em relação às imagens temporais, o posto se apresenta simultaneamente ao ato de comunicação, enquanto o pressuposto se situa no passado do conhecimento informado, e o subentendido ocorre em momento posterior, como se fosse fruto da interpretação do interlocutor. Ou seja, o pressuposto é um produto do componente linguístico, ligado ao enunciado e aos fenômenos sintáticos gerais, enquanto que o subentendido é identificado a partir de um raciocínio baseado tanto na análise do enunciado, quanto nas circunstâncias da enunciação. Cabe ao destinatário incluir nessa reflexão leis lógicas, psicológicas e gerais. A detecção de pressuposto não está ligada a uma reflexão individual, mas inscrita na língua, de modo que a análise deste fenômeno linguístico, ligado ao componente retórico relacionado à enunciação, precede à dos subentendidos. Por exemplo, na frase “Pedro parou de nadar” funciona como pressuposta a informação de que Pedro nadava antes, sendo o verbo *parar* o índice linguístico produtor do pressuposto. Mas, numa interpretação que tome como objeto desse mesmo enunciado o fato de que Pedro parou de nadar porque não tem força de vontade para se manter neste tipo de atividade física, tem-se aí um subentendido, e não mais um pressuposto, justamente porque a interpretação decorre do contexto da enunciação e não motivada por algum índice linguístico, como ocorreu acima com o verbo *parar*.

Propondo-se fazer um reexame da teoria já apresentada sobre pressupostos e subentendidos, Ducrot (1987) assevera que pressupostos e subentendidos se opõem porque não têm sua origem no mesmo momento da interpretação: se o pressuposto está marcado na frase, o subentendido advém do processo interpretativo. Por exemplo, na frase: “você pode fechar a janela?”, há um subentendido, que, segundo Ducrot (1987), só pode ser produzido por um gesto interpretativo por parte do interlocutor do tipo: a única razão para ele me fazer tal pergunta é o desejo de que eu feche a janela e não propriamente uma pergunta para obter uma resposta se eu sou ou não capaz de fechar a janela.

Outro ponto revisto é o fato de que, na concepção anterior, somente no caso dos subentendidos é que o locutor poderia se isentar da responsabilidade de não se comprometer com possíveis interpretações decorrentes do enunciado porque o processo de interpretação seria atribuído ao destinatário. De acordo com a nova teoria, isso também pode ocorrer com os pressupostos, visto que a pressuposição é colocada à margem do discurso. Então, tanto no caso dos subentendidos como dos pressupostos, admite-se a possibilidade do locutor se retirar do compromisso com informações veiculadas a partir do enunciado. Esse é um traço apontado como comum entre pressupostos e subentendidos.

Ducrot (1987) propõe-se a mostrar como se articulam as noções de pressupostos e subentendidos na nova concepção apresentada. Segundo o autor,

A pressuposição é um ato. Pois o que se pressupõe é o que os filósofos da linguagem, como Searle, chamam de uma “proposição” (poder-se-ia também falar de “conteúdo”). O que se subentende, ao contrário, é um ato. Subentende-se que se afirma, coloca em questão, pergunta, ou mesmo pressupõe este ou aquele conteúdo. Mas essa distinção não pode ser considerada como uma posição. As noções, com efeito, não estão situadas no mesmo nível. Para mim, a pressuposição é parte integrante do sentido dos enunciados. O subentendido, por sua vez, diz respeito à maneira pela qual esse sentido deve ser decifrado pelo destinatário. Suponhamos que você admite – por consideração a mim – que o sentido de um enunciado é a maneira pela qual o enunciador apresenta seu ato de enunciação, a imagem que pretende impor ao destinatário de sua fala (o sentido de um enunciado é, por exemplo, a pretensão manifesta de obrigar o destinatário, no momento mesmo da enunciação, a fazer esta ou aquela coisa, a crer nesta ou naquela proposição, a continuar o diálogo nesta ou naquela direção – ou o que vem a ser o mesmo, a não continuá-lo nesta ou naquela outra). A pressuposição é, então, um elemento do sentido – se considera o sentido como acabo de propor, como uma espécie de retrato da enunciação. (DUCROT, 1987, p. 41 e 42)

3.2 A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS E RECURSOS ARGUMENTATIVOS

Vimos que na teoria formulada por Ducrot, pressupostos e subentendidos estão relacionados aos atos de fala. Koch (2015) ressalta que todo ato de fala é, simultaneamente, locucionário, ilocucionário e perlocucionário, pois, de acordo com a referida autora sempre que interagimos através da língua, utilizamos um enunciado que possui uma certa força, que, conseqüentemente, produzirá no interlocutor determinado efeito, mesmo que não seja o pretendido pelo locutor. A partir dessa consideração, Koch (2015) conclui que se todo ato de fala realiza uma ação, então todo dizer corresponde a um fazer.

A autora chama a atenção ainda para a distinção, no interior da teoria dos atos de fala, entre atos de fala diretos e indiretos:

O ato de fala *direto* quando realizado através de formas linguísticas especializadas para tal fim: certos tempos ou modos verbais, dadas expressões estereotipadas, determinados tipos de entonação, etc. Por exemplo, há uma entonação típica para perguntas (e, em algumas línguas, ocorre a inversão sujeito/verbo e/ou existem partículas interrogativas); usa-se o *imperativo* para dar ordens (ou, em certos casos, o futuro do presente e o infinitivo); empregam-se expressões como *por favor*, *por gentileza*, etc. para fazer pedidos, solicitações. Por ex:

Que dia é hoje? (ato de pergunta)

Deixe-me só!

Não levantarás falso testemunho. (atos de ordem)

À direita volver!

Por favor, traga-me um café. (ato de solicitação)

O ato de fala *indireto* (ou *derivado*) é aquele realizado através do recurso a formas típicas de outro tipo de ato. Nesse caso, é nosso conhecimento de mundo ou o traquejo social que vão nos permitir receber a verdadeira força ilocucionária.

Você tem um cigarro?

Quer fechar a janela?

(KOCH, 2015, p. 20 e 21, grifo da autora.)

Ducrot (1987) denominou esses casos de atos de fala indiretos de retóricos. Dessa forma, quando uma pergunta não visa, necessariamente, uma resposta, por esta ser óbvia ou já conhecida, tanto pelo locutor quanto pelo interlocutor, Ducrot nomeia de pergunta retórica.

De acordo com Koch (2015), é muito comum a realização de um determinado tipo de ato através de fórmulas próprias de outro, por isso já é convencional interpretá-lo como sendo do primeiro tipo, ou seja, o falante de uma língua se adapta a reconhecer o sentido de um enunciado de acordo com as circunstâncias e intuítos argumentativos com que é produzido. Koch (2015) ressalta também que “Para que um ato de fala alcance os objetivos visados pelo locutor, é necessário que o interlocutor seja capaz de captar a sua intenção, caso contrário, o ato será inócuo” (Koch, 2015, p. 21 e 22).

Como podemos observar, para que o interlocutor compreenda esses atos de fala indiretos ou retóricos, é necessário que ele faça inferência e consiga perceber qual é o propósito comunicativo do locutor ao dizer algo da forma como o fez. Sobre esse assunto, diz Koch (2015):

Imaginemos que pretendo avisar alguém de um perigo eminente (por ex: “Aí vem o touro!”) e esse alguém imagine que se trata de simples gracejo: é claro que, nesse caso, meu ato de aviso não produzirá o efeito visado. Isto é: cumpre que o interlocutor reconheça a força ilocucionária do ato produzido pelo locutor para que este surta os efeitos desejados e, portanto, se concretize enquanto ação. (KOCH, 2015, p. 22).

Conforme Koch (2015), a Teoria dos Atos de Fala recebeu críticas e, por isso, passa por algumas reformulações. Uma das críticas de que é acusada diz respeito ao fato de não enfatizar a interação, por ser centrada no locutor. Em decorrência disso, foi considerada unilateral, com foco apenas na ação. Outra crítica concerne ao caso de se levar em conta enunciados isolados, fora de seu contexto real de uso.

Segundo Koch (2015), a partir da crítica à Teoria dos Atos de Fala, surge, em países da antiga URSS, até mesmo na Alemanha Oriental, a Teoria da Atividade Verbal, baseada nas ideias de psicólogos e psicolinguístas soviéticos como Leontev e Luria, segundo também as ideias de Vigotsky. Essa teoria parte do princípio de que a linguagem é uma atividade social que visa à realização de determinados objetivos, ou seja:

[...] toda atividade linguística seria composta por: um *enunciado*, produzido com dada *intenção* (propósito), sob certas *condições* necessárias para o atingimento do objetivo visado e as *consequências* decorrentes da realização do objetivo. (KOCH, 2015, p. 23, grifos da autora.).

De acordo com Koch (2015), para atingir seu objetivo principal, o locutor precisa garantir condições necessárias para que o seu interlocutor:

- a) Seja capaz de *reconhecer* a intenção, isto é, *compreender* qual é o objetivo visado, o que depende da *formulação* adequada do enunciado;
- b) *Aceite* realizar o objetivo pretendido, ou seja, concorde em demonstrar a relação e/ou o comportamento visado pelo locutor. Por isso deve realizar *atividades linguisticocognitivas* tanto para garantir a compreensão (tais como repetir, parafrasear, completar, corrigir, resumir, exemplificar, enfatizar, etc.), como para estimular, facilitar ou causar a aceitação (fundamentar, justificar, “preparar o terreno”, etc.). (KOCH, 2015, p. 24, grifos da autora.).

Diante dessas considerações, fica sob a responsabilidade do locutor captar o perfil do interlocutor, bem como estabelecer claramente o propósito comunicativo do texto elaborado.

Koch (2015) ressalta também, que embora os seguidores da Teoria da Atividade Verbal tenham criticado a Teoria dos Atos de Fala, acusando-a de ser unilateral, muitos deles repetiram a mesma atitude ao colocarem como foco de suas pesquisas o próprio locutor, na produção de textos escritos ou orais, sem dar ênfase ao papel do interlocutor no processo de interação. Em contraposição a essa centralidade no locutor, Koch (2015) destaca a relevância do papel do interlocutor na construção do sentido do texto, seja oral ou escrito:

Sem dúvida nenhuma, o processamento do texto por parte do interlocutor, em termos de compreensão ou interpretação, constitui também uma *atividade*, como,

aliás, tem sido ressaltado na vasta bibliografia atual, quer europeia, quer americana, voltada para essa questão: o ouvinte/leitor não é absolutamente um “receptor” passivo, já que lhe cabe *atuar* sobre o material linguístico de que dispõe (além, é claro, da entonação, dos gestos, das expressões fisionômicas, dos movimentos corporais na linguagem falada), e, deste modo, *construir* um sentido, *produzir* uma leitura. (KOCH, 2015, p. 24, grifos da autora.).

Desta percepção, a simples decodificação dos sinais emitidos pelo locutor são insuficientes para que o interlocutor compreenda o texto. Para a autora, é na interlocução que o sentido é construído, bem como é nela também que os interlocutores se constroem e são construídos, conforme Koch (2015).

Em relação à construção do sentido textual, Koch (2015) destaca o que já discutimos antes neste trabalho, mais precisamente, no capítulo sobre leitura, que é o fato de nenhum texto apresentar de forma explícita toda a informação necessária à sua compreensão: “há sempre elementos implícitos que necessitam ser recuperados pelo ouvinte/leitor por ocasião da atividade de produção do sentido” (p. 25). Para a percepção dos implícitos, num texto, ganha relevância a inferência, de modo que cabe ao leitor/ouvinte um papel importante nas construções de tais inferências.

Para tanto, ele produz inferências: isto é, a partir dos elementos que o texto contém, vai estabelecer relações com aquilo que o texto implica, preenchendo as lacunas que ele apresenta, recorrendo para tanto: a) ao seu conhecimento de mundo (conhecimento “enciclopédico” armazenado na memória [...] b) aos conhecimentos comuns (“partilhados”) entre ele e seu interlocutor (quanto maior o conhecimento partilhado, menor a necessidade de verbalização). (KOCH, 2015, p. 25).

Conforme Koch (2015), a realização de inferências no ato da compreensão textual depende, em grande parte, do conhecimento de mundo do interlocutor. A necessidade da ativação desse conhecimento na interação texto-leitor explica porque são produzidas diferentes leituras de um mesmo texto, por diferentes leitores ou ainda, pelo mesmo leitor em diferentes circunstâncias.

Para enfatizar a relevância das inferências na interação verbal, Koch (2015) nos leva a refletir sobre como seriam longos nossos textos se toda informação necessária tivesse que estar explícita. Lembramos que as inferências são feitas a partir de elementos linguísticos presentes no próprio texto. Ratificamos que o uso da linguagem é essencialmente argumentativo porque através dela procuramos agir sobre o outro. Para isso, de acordo com Koch (2015), se inscreve nos enunciados que produzimos determinada força argumentativa, de acordo com o nosso projeto discursivo.

Koch (2015) recorre a Ducrot para nos apresentar alguns elementos que orientam a argumentatividade na língua:

Ora, toda língua possui, em sua Gramática, mecanismos que permitem indicar a orientação argumentativa dos enunciados: a argumentatividade, diz Ducrot, está inscrita na própria língua. É a esses mecanismos que se costuma denominar *marcas linguísticas da enunciação ou da argumentação* (como se pode ver, tomada aqui em sentido amplo). Outras vezes, tais elementos são denominados *modalizadores* – também em sentido amplo – já que têm a função de determinar o *modo como aquilo que se diz é dito*. (KOCH, 2015, p. 29, grifos do autor).



Conforme Koch (2015), o termo operadores argumentativos foi cunhado por Ducrot, criador da Semântica Argumentativa (ou Semântica da Enunciação), para designar certos elementos da gramática de uma língua que têm a finalidade de mostrar a força argumentativa dos enunciados, a direção (sentido) para onde apontam. Afirma que Ducrot utiliza duas noções básicas para o processo argumentativo: escala argumentativa e classe argumentativa:

Uma *classe argumentativa* é constituída de um conjunto de enunciados que podem igualmente servir de argumento para (apontam para: →) uma mesma conclusão (a que, por convenção, se denomina *R*).[...]. Quando dois ou mais enunciados de uma classe se apresentam em gradação de força crescente no sentido de uma mesma conclusão, tem-se uma *escala argumentativa*. (KOCH, 2015, p. 30, grifos da autora).

De acordo com a autora, o emprego de certos operadores argumentativos obedecem a regras combinatórias e não entram nos mesmos contextos argumentativos, como é o caso de quase e apenas, em que o primeiro aponta para o sentido de totalidade enquanto o segundo, orienta para a negação da totalidade.

Especificamente, em nossa pesquisa, optamos por analisar operadores argumentativos indicadores de pressupostos e subentendidos. Dessa forma, não nos dedicaremos à análise do emprego de conectivos, tendo em vista os objetivos do projeto de leitura, que, prioritariamente, visa a reconhecer os processos enunciativos na notícia. Destacamos, também em nossas análises, os modalizadores, considerados importantes itens lexicais para a construção do sentido textual, já que indicam como *aquilo que se diz é dito*, segundo Koch (2015). Ainda com base na autora, há outros elementos linguísticos introdutores de pressupostos:

1. Verbos que indicam mudança ou permanência de estado, como **ficar**, **começar a**, **passar a**, **deixar de**, **continuar**, **permanecer**, **tornar-se**, etc. por exemplo, em:

Pedro deixou de beber  temos o conteúdo pres-
 Pedro continua bebendo  suposto: “Pedro bebia”.
 (KOCH, 2015, p. 46, grifos da autora.) [...]

2. Verbos denominados “factivos”, isto é, que são complementados pela enunciação de um fato (fato que, no caso, é pressuposto): de modo geral, são verbos de estado psicológico, como **lamentar**, **lastimar**, **sentir**, **saber**, etc.

Lamento

Lastimo que Maria tenha sido demitida

Sinto

(KOCH, 2015, p. 47, grifos da autora.) [...]

3. Certos conectores circunstanciais, especialmente quando a oração por eles introduzida vem anteposta: **desde que**, **antes que**, **depois que**, **visto que**, etc.

Desde que Luís ficou noivo, não cumprimenta mais as (pp. Luís ficou noivo) amigas.

Antes que Napoleão mandasse invadir Portugal, a corte (pp: Napoleão mandou invadir Portuga) de D. João transferiu-se para o Brasil.

(KOCH, 2015, p. 48 grifos da autora.)

Koch (2015) chama a atenção para o fenômeno da linguagem por ela denominado *retórica de pressuposição*. Tal fenômeno consiste em apresentar uma informação como se fosse um conteúdo pressuposto, sendo, no entanto, justamente aquilo que se deseja veicular. Trata-se, segundo a autora, de uma estratégia argumentativa, uma “manobra” argumentativa, utilizada comumente em estabelecimentos comerciais. Como, por exemplo, uma instituição bancária poderia se dirigir ao cliente: Lamentamos não poder conceder o empréstimo ao senhor. (p. 47).

Koch (2015) ressalta que ao elencar esses marcadores de pressuposição, fez menção apenas aos casos linguísticos marcados.

No subitem que segue, passamos ao estudo das modalidades e indicadores de atitude ou estado psicológico com que o locutor se apresenta diante dos enunciados que produz.

3.2.1 Modalização e argumentação

Koch (2015) afirma que os indicadores modais, também chamados de modalizadores, são importantes na construção do sentido do discurso, bem como na sinalização do modo como aquilo que se diz é dito. Analisar o modo como os enunciados são construídos pode contribuir para a interpretação textual e percepção do propósito

comunicativo do texto. A análise dos modalizadores também pode indicar o posicionamento do locutor diante do conteúdo proposicional. Koch (2011) ressalta a importância da pragmática nos estudos deste fenômeno, já que para esta vertente da linguística, na estruturação do discurso, a relação entre enunciados é comumente indicada a partir de certas relações de modalidades.

Embora o estudo das modalidades exista desde a lógica clássica e permeie toda a modernidade, sob variadas perspectivas, levando-se em conta hipóteses sintáticas, semânticas ou ambas, em nosso trabalho, dedicaremos nossa atenção à análise dos meios linguísticos pelos quais as modalidades se lexicalizam no discurso, mais precisamente, em notícias de jornais impressos, com o intuito de investigar a possibilidade de identificarmos através das modalizações lexicais indícios de posicionamentos do locutor, mesmo em textos considerados predominantemente narrativos.

Ainda com base em Koch (2011), há inúmeras possibilidades de lexicalização de uma mesma modalidade, como ocorre nos exemplos seguintes, adaptados de outros citados pela referida autora:

- (1) **É possível** que a inflação suba este mês.
- (2) A inflação **pode** subir este mês.
- (3) **Provavelmente** a inflação subirá este mês.
- (4) A inflação **deve** subir este mês.

Nestes exemplos, podemos observar que o sentido de possibilidade foi constituído por meio de diferentes elementos linguísticos: em (1), pela expressão **É possível**; em (2), verbo **auxiliar poder + infinitivo**; em (3), por meio do advérbio **provavelmente** e em (4), através do auxiliar **dever + infinitivo**. Como se pode observar, o sentido de possibilidade não faz parte do conteúdo enunciado pelo interlocutor. Antes, ele indica uma posição do locutor face ao que é dito (KOCH, 2011)

Koch (2011, p.71) destaca, também, que diferentes modalidades podem ser lexicalizadas por meio de um mesmo elemento linguístico, a ser comprovado a partir dos exemplos citados pela autora:

- (5) Paulo pode levantar este embrulho sem esforço.
- (6) Paulo pode ir ao cinema hoje, eu lhe dei minha permissão.
- (7) Cuidado, esta jarra pode cair!
- (8) Os inimigos podiam ser uns cem.

(9) O pai pode castigar os filhos desobedientes.

Como é possível identificar, a forma verbal auxiliar **poder** foi empregada com diferentes sentidos, de acordo com o contexto em que está inserida: em (5), indica capacidade; em (6), permissão; em (7), possibilidade; em (8), probabilidade e em (9), autoridade. Vale lembrar que a modalidade não é isolada apenas no item lexical, pois contribuem para a construção do sentido todos os termos presentes no enunciado. A modalidade orienta o processo argumentativo e oferece ao interlocutor um quadro da enunciação, ou, nas palavras de Ducrot (1984), um retrato da enunciação.

Koch (2011) ressalta que muitos outros autores já trataram da complexidade da modalização, entre eles Guimarães (1976) e (1979), Roulet (1980), além de outros que adotaram pontos de vistas diferentes relacionados à sintaxe, à semântica. Esclarece que sua pesquisa sobre modalização tem como foco a pragmática linguística, por isso especifica o lugar teórico de apreensão desta atividade linguística:

Assim sendo, consideram-se as modalidades como parte da atividade ilocucionária, já que revelam a atitude do falante perante o enunciado que produz: elas constituem, segundo Parret (1976), atos ilocucionários constitutivos da significação dos enunciados, sendo motivados pelo jogo da produção e do reconhecimento das intenções do falante e, como os demais atos de linguagem, classificáveis e convencionalizadas. (KOCH, 2011, p. 72, grifos da autora.).

Para Koch (2011), as modalidades podem ser **aléticas**, **epistêmicas** e **deônticas**. No que se refere às modalidades aléticas, a autora assim as conceitua:

As modalidades tradicionalmente reconhecidas – as aléticas, ontológicas ou aristotélicas – referem-se ao eixo da existência, ou seja, determinam o valor de verdade de proposições. São, pois, extensionalmente motivadas, por dizerem respeito à verdade de estados de coisas. (KOCH, 2011, p. 72).

De acordo com Koch (2011), Aristóteles já havia advertido que os enunciados de uma ciência podem ter sua veracidade relativizada, já que muitas vezes, são formulados como **necessariamente** verdadeiros ou como **possivelmente** verdadeiros. Por isso, a **possibilidade** e a **necessidade** modificam o sentido da simples verdade. (p. 72).

Segundo Koch, “As modalidades **epistêmicas** referem-se ao eixo da crença, reportando-se ao conhecimento que temos de um estado de coisas”. (KOCH, 2011, p. 75,

grifos da autora.). Acrescenta que “As modalidades **deônticas** referem-se ao eixo da conduta, isto é, à linguagem das normas, àquilo que se deve fazer”. (KOCH, 2011, p. 75, grifos da autora.).

As modalidades epistêmicas dependem do conhecimento prévio para serem identificadas; já as deônticas estão relacionadas à proibição, obrigatoriedade, bem como ao facultativo, ligados ao verbo no imperativo.

Koch (2015) assinala que existem diversas formas de expressão das modalidades, como expressões lexicalizadas do tipo: “é + adjetivo” e, em seguida, lista alguns casos:

certos advérbios ou locuções adverbiais (talvez, provavelmente, certamente, possivelmente, etc.); verbos auxiliares modais (poder, dever, etc.); construções de auxiliar + infinitivo [ter de + infinitivo, precisar (necessitar) + infinitivo; dever + infinitivo, etc.]; “orações modalizadoras” (tenho a certeza de que..., não há dúvida de que..., há possibilidade de..., todos sabem que..., etc.). (KOCH, 2015, p. 51).

A autora ressalta que o importante é o fato de que, ao produzir um discurso, o locutor manifesta suas intenções e sua atitude perante os enunciados que produz através de sucessivos atos ilocucionários de modalização, que se atualizam por meio dos diversos modos de lexicalização que a língua oferece (operadores modais). Entre os vários tipos de lexicalização possíveis das modalidades podem-se citar:

- a) performativos explícitos: eu ordeno, eu proíbo, eu permito etc;
 - b) auxiliares modais: poder, dever, querer, precisar etc;
 - c) predicados cristalizados: é certo, é preciso, é necessário, é provável etc.;
 - d) advérbios modalizadores: provavelmente, certamente, necessariamente, possivelmente etc.;
 - e) formas verbais perifrásticas: dever, poder, querer etc. + infinitivo;
 - f) modos e tempos verbais: imperativo; certos empregos de subjuntivo; uso do futuro do pretérito com valor de probabilidade, hipótese, notícia não confirmada; uso do imperfeito do indicativo com valor de irrealidade etc.;
 - g) verbos de atitude proposicional: eu creio, eu sei, eu duvido, eu acho etc.;
 - h) entonação: (que permite, por ex.; distinguir uma ordem de um pedido, na linguagem oral);
 - i) operadores argumentativos: pouco, um pouco, quase, apenas, mesmo etc.
- (Koch, 2011, p.84).

Consideramos que o estudo das modalidades contribui para a interpretação textual, uma vez que os modalizadores são marcas enunciativas que podem nos auxiliar na

identificação do propósito comunicativo do texto, bem como na percepção do posicionamento do locutor diante do conteúdo proposicional. Como nossa proposta é a leitura do gênero textual notícia, faremos a seguir uma discussão mais pormenorizada sobre os gêneros discursivos situados nas práticas de ensino e de leitura, objeto de nossa pesquisa.

4. GÊNEROS DISCURSIVOS NO ENSINO E NA LEITURA

Embora já tenhamos discutido a respeito da teoria de gêneros neste trabalho, entendemos ser fundamental refletirmos sobre a prática situada dos gêneros nos processos de leitura na escola, como forma de subsidiar nossa reflexão a respeito de como os gêneros discursivos são tratados no ensino de língua portuguesa.

De acordo com Alves Filho (2011), na Grécia Antiga, Aristóteles já apresentava teoria sobre os gêneros retóricos, que eram vistos como as formas de organização do discurso, com a finalidade de convencer as pessoas em situações públicas comuns no mundo grego antigo. Aristóteles propôs que havia uma fusão entre forma e conteúdo, baseada na situação de cada gênero do discurso.

Alves Filho (2011) ressalta que durante muitos séculos a teoria de Aristóteles sobre gêneros foi difundida e parafraseada no mundo ocidental. No entanto, lamenta o fato de essa abordagem priorizar a forma e prestar pouca atenção à fusão entre forma e conteúdo. Segundo o autor, dessa abordagem resultou a noção de gênero restritiva e formalista que levou muitos a crerem, por muito tempo, que um gênero seria apenas uma forma para classificar os textos de acordo com sua estrutura de composição. Essa concepção teve como consequência uma visão negativa dos gêneros durante quase todo o século XX. Escritores e estudiosos de literatura chegaram a propor a morte dos gêneros, por considerarem que eles inibiam a manifestação e a criatividade individual.

Além disso, conforme Alves filho (2011), a visão tradicional dos gêneros também os considerou como recipiente vazio, onde se depositaria o suposto conteúdo dos textos. Somando-se a essas considerações, tem-se a ideia de que os gêneros são produtos estáticos.

A respeito dessa visão tradicional dos gêneros discursivos, Alves Filho afirma:

[...] Um gênero nem é somente forma, nem é somente conteúdo, mas uma espécie de mistura funcional entre forma e conteúdo, como já fora assinalado na Antiguidade por Aristóteles e retomado e desenvolvido pelos Estudos Retóricos de Gêneros nos EUA. Por isso, aprender a usar gêneros não pode se reduzir a preencher uma forma vazia com certo conteúdo, mas, ao contrário, desenvolver a habilidade para manipular ao mesmo tempo a forma e o conteúdo. (ALVES FILHO, 2011, p. 18 e 19).

Devitt (1993, p. 573) *apud* Alves Filho (2011) afirma que a nova concepção de gênero “muda o foco dos efeitos (características formais, classificações de textos) para as fontes daqueles efeitos”. Para Alves Filho (2011), é mais importante compreender a origem atrás das classificações do que apenas entendê-las. Para este autor, optarmos por uma

concepção dinâmica dos gêneros exige de nós uma atitude de curiosidade, que investigue como os grupos sociais usam, rotulam, conservam e mudam os gêneros. Esse posicionamento é ratificado a partir da afirmação de que segue:

A nova concepção de gênero entende que são os usuários cotidianos dos gêneros os sujeitos responsáveis pelo uso, mudança, manutenção e nomeação dos gêneros (isso não é exclusividade dos estudiosos da linguagem e/ou professores de redação e leitura). Por esta razão, para realizar um trabalho adequado com os gêneros em sala de aula os estudiosos necessitam ir ao encontro das pessoas que usam cada gênero para compreender quais saberes e habilidades são postos efetivamente em prática no uso dos gêneros. (ALVES FILHO, 2011, p. 19 e 20, grifos do autor.).

Para o autor, embora o professor já possua um conhecimento relevante acerca dos gêneros, é importante que recorra ao uso efetivo deles, pois há informações sobre os contextos e funções dos textos que apenas os profissionais que lidam, diariamente, com os gêneros poderão esclarecer detalhadamente.

Baseado nessa visão, Alves Filho (2011) afirma que “os gêneros são como os grupos sociais e os seres humanos que os usam: mutáveis, variáveis, dinâmicos, às vezes até mesmo contraditórios e irregulares” (p. 20). Sabemos que esse caráter dinâmico dos gêneros e sua associação com os grupos sociais que os utilizam foram amplamente defendidos na teoria de Bakhtin.

Alves Filho (2011) destaca que em várias correntes teóricas sobre o estudo de gêneros tem sido recorrente a compreensão de que “os gêneros são marcados por duas forças opostas e aparentemente contraditórias: uma força que regula, normatiza, generaliza promove recorrência, a qual ele chama de força centrípeta; e outra que desestabiliza, relativiza, dinamiza, “plasticiza”, surpreende nomeada como força centrífuga”. (p. 20). O autor esclarece que essa nomenclatura foi proposta por Bakhtin para se referir à língua e afirma que indiretamente, Bakhtin, também se reporta aos gêneros ao afirmar que “o gênero sempre é e não é ao mesmo tempo.” (p. 20). Por meio dessa abordagem percebemos, que a dinamicidade dos gêneros já havia sido constatada há muito tempo por Bakhtin, bem como seu caráter relativamente estável.

Nas últimas décadas, houve mudanças significativas na concepção de gêneros, que passam a ser considerados como “forma de organizar a comunicação humana e de expressar diversos significados de modo recorrente (ALVES FILHO, 2011, p. 21). Assim, os gêneros adquirem o perfil de estruturas dinâmicas e maleáveis, capazes de se adequar às situações e deixam de ser encarados como paradigmas a serem seguidos. Berkenkotter e Huckin, 1995,

apud Alves Filho (2011) asseveram que é o dinamismo dos gêneros que permite que eles sejam flexíveis no decorrer dos tempos a ponto de responderem, satisfatoriamente, às necessidades comunicativas e às práticas dos seres humanos. Por outro lado, os mesmos autores destacam a relevância de se compreender que os gêneros servem para estabilizar a experiência humana dando a ela significado.

Em relação ao ambiente de sala de aula, Alves Filho (2011), postula que o trabalho de professores e alunos também adquire estabilidade através dos gêneros por eles utilizados, uma vez que os exercícios de sala e provas fazem com que o trabalho de ensino aprendizagem adquira estabilidade e previsibilidade. A respeito do trabalho com os gêneros na escola, Alves Filho (2011) diz

Poderíamos dizer que um professor compreende satisfatoriamente o seu trabalho escolar quando adquire certa maestria no trato com os gêneros que utiliza no seu cotidiano. É por esta razão que muitos autores têm ressaltado a enorme importância dos gêneros para os processos de solicitação de novatos no mundo do trabalho. Aprender e dominar certos gêneros pode ser uma condição para compreender certas experiências e significados. (ALVES FILHO, 2011, p. 22).

Quanto à escolha dos gêneros textuais a serem trabalhados em sala de aula, Alves Filho (2011) observa que existem milhares e milhares de gêneros e acrescenta que, a cada dia, surgem outros e que por isso essa seleção não é fácil e se torna um desafio. Ressalta que é necessário escolhermos que critérios iremos adotar para tomarmos essa decisão identificando quais gêneros são mais relevantes para a vida atual e futura dos alunos. O autor lembra também que “escolher um gênero não se reduz a escolher apenas um conjunto de textos, mas trazer à tona aspectos sociais, culturais e políticos associados”. (p. 65).

Alves Filho (2011) chama de “escolha histórica” o fato de, tradicionalmente, a escola brasileira ter eleito os gêneros literários (contos de fada, poesias, crônicas, romances, contos clássicos e modernos, fábulas tradicionais, etc.) para o ensino de língua portuguesa, sobretudo no Ensino Fundamental. Diante dessa constatação, atribui essa tendência à proposta de ensino prescritivo e tradicional de linguagem. Com esse propósito de ensino da língua materna, os escritores literários eram tidos como modelos a serem imitados. O autor também considera que esses gêneros eram mais distantes da vida cotidiana dos alunos e por isso eram mais difíceis de serem apropriados por eles.

Em contra partida, assegura que quando nós professores optamos por gêneros textuais que fazem parte da vida cotidiana dos alunos, como os gêneros discursivos que circulam na internet, por exemplo, e que são utilizados por eles para estabelecer comunicação

entre os jovens, trazemos também para a sala de aula valores e saberes que fazem parte desses segmentos juvenis, ou seja, os valores relacionados à vida urbana e moderna e à interação mediada por computadores. Devido a essa coadunação entre gêneros textuais e os “saberes associados aos grupos que os utilizam”, Alves Filho (2011) chama a atenção para a tomada de consciência que devemos ter, enquanto professores, em relação ao que significa escolher um gênero e não outro para trabalhar em sala de aula e destaca ainda que essa seleção deve incluir os professores de cada escola, que conhecem melhor as necessidades comunicativas de seus alunos e que a seleção de gêneros textuais não pode ficar apenas a cargo dos livros didáticos e currículos escolares, como bem nos esclarece a seguir:

Embora os currículos escolares e os livros didáticos já façam seleção de gêneros para serem trabalhados em sala de aula, creio que esta prerrogativa não pode ser excluída do conjunto de professores de cada escola, os quais detêm mais conhecimento das necessidades comunicativas dos alunos e, portanto, reúnem mais condições de escolherem os gêneros a serem efetivamente trabalhados. Entretanto, para fazer isso de modo adequado, os professores hão de apresentar um grau desenvolvido de consciência genérica, ou seja, um conhecimento dos valores e ideologias associados aos gêneros escolhidos. (ALVES FILHO, 2011, p. 66 e 67).

Os propósitos pedagógicos do ensino de língua a partir de gêneros textuais aliados ao conhecimento do perfil dos alunos e suas necessidades comunicativas devem ser determinantes para o enfoque que será dado ao manejo do gênero textual em sala de aula.

Flowerdewb (2002, p. 91 e 92) *apud* Alves Filho (2011) defende que, em geral, dois enfoques têm sido dados ao ensino de gêneros:

- Enfoque linguístico, o qual é focado na realização léxico-gramatical e retórica dos propósitos comunicativos incorporados no gênero. Seu principal objetivo é “ensinar aos estudantes as qualidades formais e organizadas de gêneros de modo que eles possam reconhecer estas características nos textos que eles forem escrever” (p. 92). O enfoque linguístico “olha para a situação para explicar as estruturas gramaticais e discursivas” (p.92);
- Enfoque não linguístico (retórico), mais focado no contexto situacional, nos propósitos comunicativos, nas funções dos gêneros, e em atitudes, crenças e valores. Seu principal objetivo é “tornar os estudantes e profissionais conscientes das características situacionais e das funções sociais dos gêneros nos quais eles estão engajados” (p. 92). O enfoque não linguístico “olha o texto para interpretar o contexto situacional” (p. 92). (ALVES FILHO, 2011, p. 67).

Para Alves Filho (2011), é apropriado trabalhar o ensino de gêneros de forma que alunos compreendam as relações entre os aspectos linguísticos e a dimensão contextual dos gêneros. Sendo assim, para ele não há necessidade de o professor optar apenas por um

enfoque em sala de aula, mas fazer uso adequado das duas abordagens de acordo com os objetivos pedagógicos do ensino de língua por meio dos gêneros discursivos.

Alves Filho (2011) ressalta também que, de acordo com o perfil da turma, é que escolhemos qual enfoque priorizar. Segundo o autor, em geral, há o consenso de que os alunos que têm maiores dificuldades de aprendizagem precisam de um ensino explícito e com foco nos aspectos formais e que o enfoque linguístico pode ser útil para alunos com baixa proficiência, já que “os modelos prototípicos”, embora não correspondam a textos autênticos, podem fornecer um modelo simplificado, o qual facilita uma aprendizagem inicial. Contudo, Flowerdewb (2002, p. 100) apud Alves Filho (2011) adverte que fazer uma descrição linguística não significa que ela será prescritiva. Para evitar uma abordagem prescritiva do gênero sugere que

Por isso, mesmo trabalhando com o foco sobre a forma do gênero, é preciso evitar uma abordagem prescritiva. Um modo de fazer isso é discutir consistentemente com os aprendizes a natureza funcional e significativa da forma dos gêneros, ou seja, o fato de que a forma existe para atender às funções e de que a forma tem significado e valor cultural. (ALVES FILHO, 2011, p. 68).

Para Alves Filho (2011), o professor deveria compreender, minimamente, as funções, os valores e o papel social dos gêneros selecionados para serem trabalhados em sala de aula e o aluno precisa ser orientado a ter uma compreensão global dos gêneros estudados.

Ainda sobre a escolha de gêneros, Alves Filho (2011) considera que um critério preferencial seria que os gêneros escolhidos ofereçam respostas satisfatórias aos conceitos e necessidades retóricas da maioria dos alunos. A adoção dessa medida exige do professor uma “dose de sensibilidade cultural e política” (p. 72). Dada relevância da seleção de gêneros, acrescenta:

Talvez se pudesse mesmo dizer que a escolha dos gêneros devesse ser coisa discutida no seio do projeto político-pedagógico de uma instituição de ensino, já que os gêneros ajudam a pensar em práticas de linguagem coerentes com os objetivos pedagógicos e políticos de uma escola. Suponhamos que uma escola elenque como um dos objetivos político-pedagógicos de seu trabalho incentivar os alunos a acompanharem criticamente a mídia jornalística e televisiva de sua cidade. Neste caso, seria fundamental incluir notícias, reportagens, cartas de leitor e artigos entre os gêneros preferenciais para as práticas pedagógicas. (ALVES FILHO, 2011, p. 72).

Alves Filho (2011) chama a atenção para que tenhamos clareza ao que realmente significa pautar o ensino da linguagem na noção de gênero, sem mudança significativa nas práticas de ensino-aprendizagem. Por isso, sugere:

Por isso, precisamos pensar e planejar, buscando apoio teórico relevante, as práticas que urgem tomar parte do cotidiano escolar a fim de que, de fato, orientemos os alunos a lidarem com a dinâmica, a concretude, a riqueza e a utilidade dos gêneros. (ALVES FILHO, 2011, p. 73).

Em relação ao ensino de gênero Alves Filho (2011) destaca alguns equívocos que devem ser evitados:

1) **Apenas diversificar os exemplos**

Quase nenhuma mudança efetiva e relevante ocorrerá se, mesmo expondo o aluno a uma gama variadíssima de gêneros, estes forem abordados apenas do ponto de vista formal (descrevendo seus elementos composicionais), contudístico (apenas enfocando as informações contidas nos textos) ou classificatório (meramente agrupando textos sob um mesmo rótulo). (ALVES FILHO, 2011, p. 74, grifo do autor).

2) **Abordar de modo igual gêneros diferentes**

A variedade dos genros clama por variedade de abordagem nas atividades de análise, de leitura e de escrita dos textos. (ALVES FILHO, 2011, p.75, grifo do autor).

3) **Reproduzir acriticamente modelos estruturais**

O perigo da reprodução acrítica da estrutura dos gêneros é cair em uma visão normativa ou prescritiva para textos, visão que já se mostrou muito contraproducente para o ensino de língua e gramática. (ALVES FILHO, 2011, p.76, grifo do autor).

4) **Apegar-se excessiva e acriticamente à rotulação**

As classificações não podem ser vistas nem como leis naturais nem como leis jurídicas – melhor concebê-las como normas históricas, culturais e ideológicas e, portanto, passíveis de falta de consenso. (ALVES FILHO, 2011, p.77, grifo do autor). [...] não se trata de um rótulo definitivo capaz de enquadrar um conjunto finito de textos, mas uma categorização que sugere uma forma de interpretar e de reconhecer classes de discursos. (ALVES FILHO, 2011, p. 78, grifo do autor.).

Como podemos perceber, o autor propõe o ensino de língua com base nos gêneros numa perspectiva mais ampla, apoiada numa base teórica relevante, que valoriza a dinamicidade dos gêneros e os contextos nos quais eles ocorrem, efetivamente atentando-se para a diversidade de contextos e os modos de abordagem de textos, evitando-se, dessa forma, a abordagem superficial de uma grande quantidade de gêneros na sala de aula.

Entre as inúmeras possibilidades de abordagem dos gêneros textuais em sala de aula, Alves Filho (2011), sugere como parâmetros para o ensino-aprendizagem de gêneros nas aulas de língua portuguesa:

[...] os gêneros dizem respeito ao modo como os grupos sociais produzem, usam, fazem circular, agrupam e rotulam os diversos textos que utilizam em sua vida cotidiana pessoal e profissional. Por esta razão, o trabalho realizado não a partir de e com textos únicos, isolados e descontextualizados, mas com grupos de textos que possuem características funcionais e retóricas comuns ou parecidas e que podem nos ajudar a compreender como os grupos sociais interagem através da linguagem e satisfazem suas necessidades comunicativas. Em vez de visar apenas analisar textos isoladamente, como se fossem únicos, busca-se compreender as relações existentes entre grupos de textos e as características que são recorrentes. (ALVES FILHO, 2011, p. 78).

4.1. O GÊNERO NOTÍCIA

Cabe destacar que não nos ocuparemos de toda a gama de notícia que existem e circulam em diferentes suportes; não discutiremos, por exemplo, sobre notícias veiculadas em rádio, televisão e internet. Nosso objetivo de análise e discussão são as notícias de jornal impresso.

Van Dijk (2011) definiu a estrutura temática de um discurso como a organização geral sobre tópicos globais dos quais trata a notícia. Segundo este autor, a análise temática é realizada à luz de uma teoria de macroestruturas semânticas, que constituem a representação formal do conteúdo global de um texto ou diálogo e, por isso, caracterizam parte do sentido de um texto. Em sua abordagem, considera que esquemas são usados para descrever a forma global de um discurso e os denomina através do termo teórico *superestrutura*. Também afirma que os esquemas possuem uma natureza fixa, convencional, mas, lembra que é culturalmente, variável para cada tipo de texto¹.

Admite ainda que o discurso noticioso também tem um esquema convencional denominado “esquema de notícia”, em que os conteúdos gerais ou conteúdo global devem ser inseridos. Sobre o assunto ora abordado, nos diz:

Em outras palavras, as superestruturas esquemáticas organizam macroestruturas temáticas, de modo bastante semelhante àquele como a sintaxe organiza o sentido de uma sentença. De fato, em ambos os casos, tratamos com uma série de categorias formais que determinam os arranjos possíveis e a organização hierárquica das unidades sentenciais e textuais, respectivamente. Prova disso é que a categoria “manchete”, no discurso da notícia, tem forma e posição fixas em artigos noticiosos. Vemos, pois, que temas e esquemas, macroestruturas e superestruturas são intimamente relacionadas¹. (VAN DIJK, 2001, p. 123).

Para Van Dijk (2001), com as superestruturas também é possível analisar a noção de análise do discurso, que é fundamental na caracterização da notícia. Segundo o autor, através

¹ Nesse contexto, o termo “tipo de texto” foi empregado para fazer alusão a gêneros textuais.

destas superestruturas, será notado que a notícia tem uma “estrutura de relevância” que indica ao leitor qual informação é mais importante ou proeminente no texto. O autor destaca que a manchete tem um papel especial nessa estrutura de relevância, já que as manchetes expressam o tópico mais importante da notícia.

De acordo com Van Dijk (2001), embora o instrumental teórico proposto para a análise da macroestrutura de texto possa contribuir para uma descrição estrutural da notícia, pouco informa a respeito da dimensão da comunicação (de massa ou mídia) do discurso noticioso. Para ilustrar, o autor apresenta alguns questionamentos como: por que as notícias têm o tipo de estruturas temáticas ou esquemáticas que pretendemos descrever? Qual é o seu papel, função ou efeito nos processos de produção e recepção das notícias? E através deles nos damos conta de que há uma relação intrínseca entre notícia e o contexto de produção, bem como o de circulação, levando-se em consideração também os atores sociais envolvidos, como jornalistas e leitores. Segundo o autor, existem condições sociais e cognitivas sobre as propriedades organizacionais da mídia. A respeito dessa relação do texto noticioso com a dimensão da comunicação, Van Dijk esclarece que,

Em outras palavras, assumimos que há uma relação sistemática entre texto noticioso e contexto. Assim, parece plausível que as formas estruturais e os sentidos globais de um texto de notícia não são arbitrários, mas o resultado de hábitos sociais e profissionais de jornalistas em ambientes institucionais, de um lado, e uma condição importante para o processamento cognitivo eficaz de um texto noticioso, tanto por jornalistas como por leitores, de outro. (VAN DIJK, 2001, p. 123).

Van Dijk (2001) afirma que, embora o enfoque dado por ele à notícia seja do ponto de vista da análise do discurso, não é livre de informações colhidas em outras pesquisas sobre notícias ou discurso noticioso. Por isso, ele acha necessário fazer algumas observações a respeito da pesquisa realizada a partir de perspectivas semelhantes ou similares. Com esse intuito, inicia dizendo que nos últimos anos da década de 70, houve um crescente interesse pela produção, conteúdo e organização da notícia na mídia.

No entanto, destaca que o discurso noticioso quase nunca é analisado por si próprio, nem como um tipo específico de discurso da mídia nem como uma realização sociocultural específica. Ressalta que era comum a maior parte dos estudos da notícia serem voltados para a perspectiva sociológica. Ora macrossociológica, com vistas no texto institucional, profissional e cultural da produção de notícias, ora microssociológica, tendo como foco os hábitos dos jornalistas, com o intuito de analisar as regras práticas e os valores ou ideologias da notícia que determinam as atividades diárias de jornalistas na coleta e redação da notícia. Destaca

também que quando os estudos eram relacionados ao conteúdo, forma ou estilo da notícia, a análise era, primariamente, voltada para a avaliação de dimensões sociais ou culturais da mídia e comunicação de massa. Assim, restavam poucas abordagens puramente estruturais do discurso da notícia, exceto por parte da linguística, da análise do discurso em domínios como a semiótica, estilística ou retórica, no entanto caracteriza essas pesquisas, em sua maioria, como pouco abrangentes.

Van Dijk (2001) afirma que está convencido de que tais enfoques deveriam estar integrados, pois segundo ele “uma análise estrutural “pura” é um exercício teórico praticamente irrelevante, na medida em que não podemos relacionar estruturas textuais com as dos contextos cognitivos e socioculturais da produção e recepção de notícias”. (p, 125). O autor acrescenta que

É possível dar conta, realmente, das muitas restrições específicas sobre as estruturas da notícia, sem especificar suas condições sociais (institucionais, profissionais) ou suas funções sociocognitivas, na comunicação mediada de massas. Por que, realmente, as notícias teriam manchetes e por que devem ser grandes, em tipo **bold** e situar-se “no topo” do artigo noticioso? E, por outro lado, uma sólida análise psicológica, sociológica ou mesmo econômica da produção e consumo da notícia pode ser, no mínimo, incompleta, sem uma caracterização detalhada da natureza do “produto” envolvido nesses processos. Tanto os processos de produção como a compreensão e memorização cognitiva da notícia dependem do “formato” desse produto. (VAN DIJK, 2001, p. 125, grifo do autor.).

Dessa forma, Van Dijk (2001) conclui que grande parte da pesquisa sobre notícia recai sobre o contexto da notícia, como por exemplo, as condições práticas socioculturais ou ideológicas da produção de notícias, enfatizando que pouca atenção tem se dado para os textos da notícia em si mesmos e menos ainda para as relações entre texto e contexto da notícia.

4.1.1. Estruturas temáticas da notícia

Para Van Dijk (2001), os usuários da língua têm a habilidade de resumir unidades complexas de informação por meio de uma ou algumas sentenças que expressam o ponto principal, o tema ou o tópico de informação. Segundo o autor, esses temas ou tópicos organizam aquilo que é mais importante num texto. Esclarece ainda que não considera um tema ou tópico uma sentença, mas segmentos mais amplos do texto e acrescenta que temas, tópicos e macroestruturas semânticas pertencem a estruturas globais do discurso.

Considera também que os tópicos que atribuímos a um texto ou resumos são subjetivos, porque podemos inferir de um texto o que é importante para nós. Por isso, do mesmo modo que os sentidos em geral, os temas, os tópicos são unidades cognitivas e, compreendido o que é considerado importante e como as relevâncias são guardadas na memória, conclui que isso significa que “conhecimento, crenças, atitudes e ideologias podem operar na construção e representação cognitiva de macroestruturas” (p. 133).

Ainda de acordo com Van Dijk (2001), os leitores usam estratégias adequadas para a derivação de tópicos de um texto. Em relação à notícia, tanto a manchete quanto o *lead* são importantes mecanismos textuais para a construção adequada da estrutura temática, pois para o autor, a manchete parece exprimir, pelo menos parte da macroestrutura hipotética do discurso noticioso. Essa ideia é ratificada a seguir:

As manchetes e o *lead* podem, assim, ser usados como sinais *adequados* para fazer previsões eficazes sobre a informação mais importante do texto. Note-se, porém, que expressam antes a macroestrutura do escritor que a do leitor: o leitor pode inserir uma estrutura temática diferente, dependendo de suas próprias crenças e atitudes. E quando uma manchete ou *lead* não é uma sumarização adequada de todo o sentido global de um texto, podemos, formalmente ou subjetivamente, dizer que são distorcidos. (VAN DIJK, 2001, p. 133-134).

Van Dijk (2001) afirma que a estrutura temática representa uma coleção formal ou subjetiva de tópicos, cada um, por sua vez, organiza parte do sentido do texto. Já em relação à notícia, ressalta que o próprio artigo noticioso pode exprimir ou atribuir diferentes valores de relevância aos tópicos dessa hierarquia, por meio de vários mecanismos, como a manchete, *lead* ou ordem linear em que os fatos são apresentados no texto.

De acordo com van Dijk (2001), a ordem da apresentação dos temas numa notícia não é apenas determinada pela importância temática, mas pelo princípio da “recência”. Então, o leitor pode até não obter pormenores sobre o fato principal, mas pode reconstruí-lo através de informações obtidas em reportagens anteriores sobre o mesmo assunto que é foco da notícia lida na atualidade. Essa possibilidade é denominada pelo autor como modelo de situação na memória, que ele considera a representação na memória de experiências e informações acumuladas sobre dada situação. Para o autor, o objetivo da leitura de uma notícia, referindo-se cognitivamente, é construir um modelo particular de situação ou evento de que trata o texto e por meio de um “*retrato*” particular da situação atual, atualizar modelos mais gerais. Ainda sobre a estrutura temática da notícia, o autor reitera:

Os temas de um texto noticioso não são apenas relevantes na construção de uma estrutura de sentido geral do próprio texto, sua assim chamada “base textual” (Petöfi, 1971), mas têm também um papel importante na ativação, recuperação e (trans)formação de modelos de situação na memória. Em geral, portanto, tópicos de nível elevado de um texto podem tornar-se também “tópicos” de nível superior (macroproposições) na representação de um modelo. E, de modo oposto, o que representamos como a “definição de uma situação” de nível superior pode ser usado para construir tópicos para um texto. (VAN DIJK, 2001, p. 138).

Conforme Van Dijk (2001), a estratégia de produção do discurso noticioso global atua de acordo com os seguintes movimentos ou passos:

- (i) Ativar o *modelo da situação atual*, tal como foi formado pela interpretação de outros relatos noticiosos, despachos de agências e outros conhecimentos e crenças [...].
- (ii) Derivar uma *estrutura temática* global deste modelo de situação, com objetivo de expressar esses temas através de um texto noticioso (em um contexto comunicativo, para qual o jornalista tem também um modelo que, porém, vamos ignorar aqui).
- (iii) Decidir quais dos temas principais da estrutura temática são os relevantes e importantes, dado um sistema de valores, ou outras normas, rotinas ou ideologias jornalísticas, como “recência”, negatividade, pessoas da elite, nações de elite, etc.
- (iv) Iniciar a introdução real pela expressão do tema principal mais relevante como manchete, e o resto da estrutura de topo de temas como *lead* de um artigo noticioso.
- (v) Cada parágrafo seguinte deverá desenvolver um tópico de nível imediatamente inferior, de acordo com seguintes princípios de produção (estratégias de escrita):
 - a) Consequências importantes vêm em primeiro lugar.
 - b) Detalhes de um evento ou autor sucedem-se à menção global do evento ou pessoa.
 - c) Causas ou condições de eventos são mencionadas após o evento e suas consequências.
 - d) informação contextual e de *background* vem por último. (VAN DIJK, 2001, p. 138 e 139, destaques do autor).

O autor acrescenta que os passos dessa estratégia, que ele considera complexa, são hipotéticos e apenas aproximados e diz que eles explicam, em termos cognitivos, como o jornalista faz (ou deve fazer) durante a escrita de uma notícia e como esse processo resulta nas estruturas características de uma notícia na imprensa.

Sobre a produção do texto noticioso e instâncias controladoras que interferem na elaboração desse discurso, o autor nos diz:

Encontramos diversos mecanismos centrais de monitoramento nesse processo de produção, a saber, *conhecimento geral de scripts e atitudes* ou ideologias (incluindo valores da notícia), *modelos* gerais da situação e, por fim, um sistema de *movimentos*

práticos de produção que opera na realização, linearização e expressão concretas dos temas. Essas instâncias controladoras em conjunto definem a *estrutura de relevância* do artigo noticioso concreto, tanto para o jornalista como para o leitor. Já que a estrutura temática nos diz quais tópicos são, mais detalhados, ela fornece também uma estratégia organizacional já feita para a produção: toma os temas de nível superior em primeiro lugar e trabalha de cima para baixo, observando os critérios de relevância. (VAN DIJK, 2001, p. 139).

Van Dijk (2001) destaca que as estratégias cognitivas de produção da notícia diferem muito da produção de outras narrativas que não sejam as jornalísticas. Ignorando-se os casos de transgressões literárias, o padrão narrativo geralmente apresenta linearidade da realização temática igual à linearidade dos eventos. Se as narrativas noticiosas imitassem esse padrão, de acordo com o autor, já não seria mais o critério de relevância que desempenharia o papel principal no relato de fatos, mas um princípio estético, persuasivo ou de outro tipo, como a criação dramática da tensão.

Van Dijk (2001) afirma que os conceitos organizacionais da estrutura temática da notícia parecem ser úteis na produção e (compreensão) da notícia se levarmos em consideração que “consequências” vêm antes de “condições”, de acordo com o princípio da “recência”, utilizado na organização da ordem em que os fatos são relatados no discurso noticioso. Lembra ainda que, neste tipo de discurso, por exemplo, detalhes de uma ação não são dados necessariamente em sua ordem cronológica. A relação temática em um texto de notícia segue critérios específicos, conforme o autor nos explica a seguir:

Em outras palavras, as relações de especificações, no caso de um tema noticioso, seguem uma “trilha” categorial específica, de tal modo que cada categoria é ciclicamente tratada em maior ou menor detalhe (dependendo da extensão do artigo ou da amplitude da cobertura): ação principal, personagens principais, outros participantes principais, propriedades do evento (tempo, lugar, circunstância), consequências, condições, contexto, história e, de novo, detalhes de todas essas categorias, ordem decrescente de relevância. (VAN DIJK, 2001, p. 142).

Van Dijk (2001) descreve princípios para a produção estética do discurso noticioso os quais, segundo o autor, também valem, para sua leitura estratégica, compreensão e memorização pelo leitor. A seguir estão elencados tais princípios:

- (i) São primeiramente reconhecidas como manchetes e *leads* jornalísticos e, assim, estabelecem ou confirmam o modelo de contexto comunicativo “Estou lendo o jornal”, que envolve interesses, objetivos e crenças específicas.
- (ii) Ativam conhecimentos e crenças de importância, e essa importância pode ser “admitida” (ou não).

(iii) Suas proposições subjacentes ativam e instanciam *scripts* relevantes e modelos da memória. Após a ativação, e dados os parâmetros do contexto comunicativo (tempo, ocasião, interesses objetivos), tais *scripts*, atitudes e modelos fornecem a base para a decisão “Eu (não) estou interessado em obter informações sobre esse tópico ou questão”.

(iv) Indicam ou expressam macrotópicos relevantes, que podem ser estrategicamente usados para construir os níveis mais altos da base textual e do modelo de situação particular para este artigo. Este(s) tópico(s) provisórios de nível superior podem ser usados como mecanismos de monitoração *top down* para a compreensão e organização do resto do texto [...].

(v) Os primeiros parágrafos são usados para construir macroproposições completas, para confirmar (ou rejeitar) as macrohipóteses iniciais do leitor, e para, posteriormente, ampliar a macroestrutura e o modelo do texto. O mesmo ocorre com relação aos parágrafos posteriores, que fornecem detalhes de nível inferior do sentido global.

(vi) A *distribuição* descontínua de tópicos no texto noticioso pode ser estrategicamente posta sob controle pela função de monitoração dos tópicos centrais, a estrutura hierárquica dos temas e as categorias semânticas, por exemplo, “causa” ou “consequência” de subtópicos. Isto é, uma estrutura tópica “embaralhada” pode ser novamente “desembaralhada” através da estrutura temática. (VAN DIJK, 2001, p. 142 e 143).

Através da análise desses princípios envolvidos tanto na produção estratégica do discurso noticioso como na sua leitura, constatamos que a narrativa do discurso noticioso se difere muito de outras narrativas e apresenta especificações inerentes ao propósito comunicativo da notícia.

Van Dijk (2001) propõe o esquema da notícia por considerar que os artigos noticiosos têm também uma forma convencional, um esquema que organiza o conteúdo global. Segundo o autor, os esquemas das notícias são conhecidos por seus usuários, jornalistas e leitores, ainda que implicitamente. Acresce o fato de em nossa cultura, praticamente todas as notícias serem encabeçadas por uma manchete, por isso determina que manchete abre o esquema. Essa constância já não ocorre com o lead, por exemplo, pois ele não aparece separado em todas as notícias, tornando-se uma categoria opcional.

No esquema do discurso noticioso, Manchete e Lead expressam diretamente as macroproposições de nível mais alto, por isso, Van Dijk (2001) afirma que funcionam juntos como uma espécie de sumário da notícia e os agrupa juntos, sob a categoria de nível mais alto do sumário. Acrescenta também que em relação ao layout gráfico, eles vêm impressos no “alto”, “primeiro” em fonte grande e se o texto for distribuído em mais de uma coluna, eles recobrirão tais colunas. Ressalta que essas regras de “*expressão*” podem variar de acordo com cada cultura ou jornal.

Van Dijk (2001) descreve a organização da notícia e faz menção a background e citações, que denomina Reações Verbais. Segundo ele, Background não está contido no

evento noticioso atual, mas fornece o contexto social político, ou histórico geral ou as condições desse evento.

O autor inclui o Evento Principal no esquema, pois, segundo ele, essa categoria domina a própria notícia. Menciona, ainda, a categoria de Eventos Prévios, que faz com que os leitores ativem a memória e se lembrem de eventos anteriores relevantes. Também, inclui a categoria consequências, que agrupa todos os eventos que são causados pelo Evento Principal. Isso ocorre devido ao fato da notícia dá especial atenção aos resultados ou consequências dos eventos. Segundo o autor, há casos em que a notícia apresenta mais de um Evento Principal. Nesta perspectiva é considerada recursiva e deve ser repetida (ao menos teoricamente) no esquema. Sugere que os Eventos Principais sejam considerados como Episódios. Explica ainda que é comum aparecer no final do artigo noticioso uma seção Comentário, que geralmente contém conclusões, expectativas, especulações e outras informações dos jornalistas, mas que isso não ocorre sempre. Sendo assim, essa categoria, é opcional, como muitas outras no esquema.

As dificuldades de atribuição categorial não são muito sérias. Para Van Dijk (2001), elas mostram que as superestruturas podem parecer ambíguas e vai depender da interpretação formal ou pessoal da informação do texto. Reafirma também que em alguns textos de notícia algumas categorias podem estar ausentes.

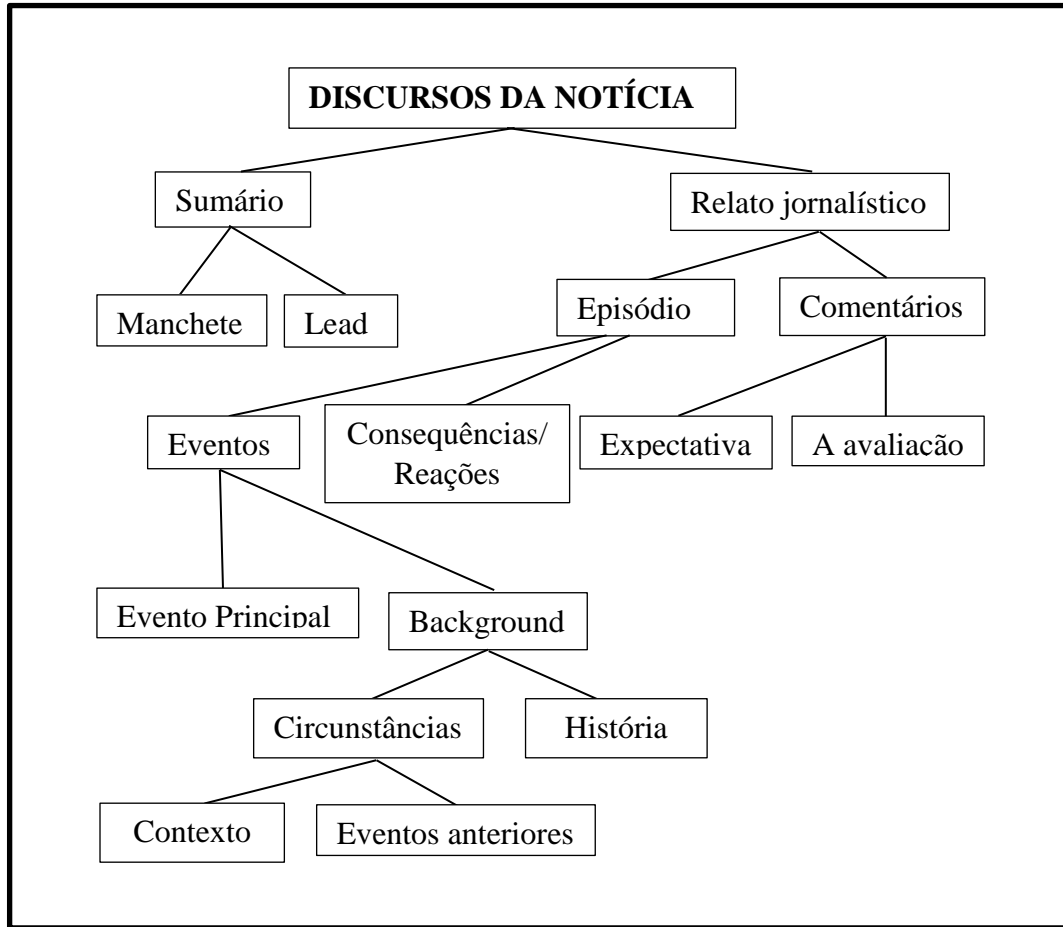


Figura 4:Esquema de Notícia VAN DIJK (2001).

Van Dijk (2001), após introduzir categorias experimentais de um esquema de notícia se dispõe a verificar como elas podem ser ordenadas, embora já tenha dado indícios dessa sequenciação. A ordenação das categorias deve também determinar o arranjo da informação no texto. Como ele já discutiu anteriormente, sumário (Manchete e Lead) vêm sempre em primeiro lugar e comentários, quando ocorrem, geralmente, ficam no fim.

Em seguida, observa que a maioria dos jornais colocam o Evento Principal, após o Sumário e as informações sobre o fato principal, tempo local, instrumento, circunstâncias, geralmente abrem o corpo do texto. Na sequência, podem aparecer no texto várias categorias de background, como História ou Contexto. A seguir, o autor nos esclarece mais detalhes dessa ordenação das categorias num esquema de notícia:

Por razões teóricas, assumimos que Eventos Prévios e Contextos estão “mais próximos” aos Eventos Principais e, por isso, deveriam, de preferência, seguir a categoria Evento Principal, como é de fato o caso. Porém, as regras são muito menos rígidas nesse caso. Podemos ter também a História primeiro e depois o contexto. A ordenação, nesse caso, é, portanto, opcional. Reações verbais geralmente são

ordenadas próximas ao final do artigo, antes dos Comentários [...]. (VAN DIJK, 2001, p. 149).

Van Dijk (2001) conclui que algumas regras são rígidas e gerais, já outras são mais flexíveis e até opcionais, variando conforme preferências de cultura, jornais ou jornalistas. Sobre essa questão o autor acrescenta:

Tanto regras como estratégias têm natureza cognitiva e os usuários da língua podem usar tanto regras fixas tal como são partilhadas em uma comunidade, como regras mais variáveis e estratégias dependentes de contexto, orientadas, na produção e compreensão do discurso. Já discutimos a possibilidade de que princípios de relevância venham a afetar a estrutura final de um artigo noticioso. Isto significa que categorias usualmente colocadas próximo ao final de um artigo noticioso, como Reações Verbais, Comentários ou consequências podem vir em posição mais à frente, se a informação nelas contida for suficientemente relevante. Em termos formais, tais permutas ou deslocamentos podem ser descritos como *transformações* de um esquema (canônico). Assim, em geral, transformações de relevância envolvem fronteamto de categorias. (VAN DIJK, 2001, p. 150).

O autor faz menção ainda a um problema que ele considera complicado que é a ordenação descontínua, característica do discurso da notícia. Há casos, em que o tema da notícia pode aparecer fragmentado, em partes. Detalhes sobre o evento principal podem ser apresentados no texto em graus decrescente de relevância ou especificação. O autor afirma que, como os temas são os conteúdos dos espaços vazios das categorias da notícia, isso resulta no fato das próprias categorias serem realizadas de forma descontínua no texto. Assim, exemplifica, dizendo que o Evento Principal abrirá o corpo da narrativa da notícia, mas a categoria pode voltar no resto da história. Da mesma forma que podem ser encontrados no início do texto alguns fragmentos de comentários ou Reações Verbais. Para o autor, esse é um problema sério, porque o esquema deveria informar que funções ou categorias verbais podem ter os temas da notícia e em que ordem convencional ou canônica devem aparecer. A seguir, o autor nos apresenta considerações mais conclusivas sobre esse assunto:

Entendemos que tanto a estrutura temática como a esquemática do discurso noticioso têm uma natureza abstrata. Isto é, independentemente da realização concreta dessas estruturas, elas apresentam os temas e suas inter-relações, e as funções noticiosas típicas (categorias) que esses temas podem ter no texto. Na produção concreta, outras restrições começam a operar, como relevância, “recência” e talvez ainda outras. Isto significa que o esquema da notícia se torna o *input* (um *input* entre outros conhecimentos e princípios) para *estratégias de produção*. Tais estratégias dizem ao escritor que temas e que categorias deveriam vir primeiro, e *quanta* informação de cada tema ou categoria. (VAN DIJK, 2001, p. 151, grifos do autor).

Van Dijk (2001) chama a atenção para o fato de que um tratamento puramente formal, estruturalista dos esquemas da notícia tem suas limitações, porque ele até permite especificar estruturas noticiosas fixas, canônicas, mas dificilmente dará conta das variações e estratégias decorrentes dos muitos contextos. Segundo o autor, somente um modelo cognitivo poderia abarcar, todas as condições complexas que são envolvidas na produção de um texto noticioso. A seguir nos elucida melhor essa questão:

Os esquemas da notícia são definidos com a ajuda de categorias convencionais das notícias, como Sumário, Eventos Principais e *Background*, e suas respectivas subcategorias. Mostrou-se, finalmente, que para, dar conta das estruturas concretas da notícia, nas quais princípios de relevância e de “recência” tem também um importante papel a desempenhar, uma orientação cognitiva e estratégica deveria ser dada à formulação dos usos de tema e esquema no discurso de notícia. Esse enfoque cognitivo fornece também o vínculo com as condições sociais da produção de notícias/rotinas, valores noticiosos e ideologias. (VAN DIJK, 2001, p. 153 e 154, grifo do autor).

4.2 O ENSINO DO GÊNERO NOTÍCIA

Para Faria (2011), uma das principais funções do professor seria estabelecer relações entre escola e sociedade. Por isso considera que levar jornais/revistas para a sala de aula é trazer o mundo para dentro da escola. Assim, para a autora em questão, jornais e revistas são mediadores entre a escola e o mundo pois permitem aos alunos ultrapassarem os limites do muro escolar, adentrar o mundo e ter contato com a realidade.

Faria (2011) acrescenta que se a leitura de jornais em sala de aula for bem conduzida, ela prepara leitores experientes e críticos para exercerem sua cidadania na sociedade e aumenta a cultura e capacidade intelectual dos alunos, bem como propicia a apropriação da língua padrão, desde que o jornal escolhido sirva como referência de uso adequado da língua padrão.

A autora também lembra que o trabalho com o jornal em sala de aula possibilita o contato direto com textos autênticos, que são o registro da história e não textos preparados apenas para serem utilizados na escola. Afirma que, diante dessas vantagens do trabalho em sala de aula com o jornal, ele se transforma numa ponte entre conteúdos teóricos dos programas escolares e a realidade. Nessa perspectiva resume a função do jornal para professores e alunos.

Para os alunos, o jornal:

- É o mediador entre a escola e o mundo;

- Ajuda a relacionar seus conhecimentos prévios e sua experiência pessoal de vida com as notícias;
- Leva-os a formar novos conceitos e a adquirir novos conhecimentos a partir de sua leitura;
- Ensina-os a aprender a pensar de modo crítico sobre o que leem; estabelece novos objetivos de leitura.

Para os professores, enfim, o jornal é um excelente material pedagógico (para todas as áreas) sempre atualizado, desafiando-os a encontrar o melhor caminho didático para usar esse material na sala de aula. (FARIA, 2011, p. 12, grifos da autora).

Faria (2011) ainda aponta outros benefícios do trabalho em sala de aula com o jornal, como o desenvolvimento de operações mentais (identificar, comparar, selecionar, classificar, entre outras) que favorecem a construção da inteligência. Também afirma que por meio das atividades de leitura do jornal e produção de textos informativos, os alunos aprendem:

- Encontrar pontos de referências e balizas;
- Pesquisar, decodificar, levantar dados, fazer escolhas;
- Organizar dados;
- Ordenar ideias, comparar e comprovar;
- Ligar um fato ao outro, hierarquizar, estabelecer relações de causa e efeito;
- Argumentar e contra-argumentar;

E no seu sentido mais geral:

- Aprender a ler; aprender a escrever; aprender a transferir aprendizagem dos fatos gerais lidos no jornal à sua vida cotidiana;
- APRENDER A APRENDER. (FARIA, 2011, p. 13 e 14, destaques da autora.).

De acordo com Faria (2011), existem aspectos básicos que devem ser levados em consideração na pedagogia da informação, como “1º) conhecer os sistemas e suportes do texto jornalístico; 2º) não se deixar enganar pelo **mito da objetividade** que se criou em torno do texto jornalístico.” (p. 12, grifo da autora). Em relação a isso, destaca a necessidade de o aluno conhecer o percurso da informação: o acontecimento passa por filtragens de mediadores de diversas naturezas até chegar ao leitor. Os alunos precisam refletir sobre o processo em que os jornalistas selecionam os dados, recortam os fatos de um contexto e os reconstroem em outro, o das páginas de um jornal. Nessa análise, já é possível levar o aluno a inferir sobre o viés pessoal da notícia. Para isso, basta comparar notícias sobre o mesmo fato em jornais diferentes.

Essa abordagem negará a imparcialidade, que é amplamente divulgada pelos jornais. Neste sentido, Faria (2011) ressalta que não há neutralidade nem em relação ao autor nem ao leitor, porque este em sua interpretação, mobiliza sua experiência pessoal, seu conhecimento

de mundo e até seus objetivos de ler o jornal. Por isso, a autora é enfática ao afirmar que o sentido da notícia não é dado pronto ao leitor e que ele deverá aprender a interpretar o que lê, para se transformar num leitor crítico e inteligente. Para isso, ratifica a importância do jornal como um material pedagógico na escola, conforme nos afirma a seguir:

E é nesse ponto que o papel do jornal na escola adquire sua grande importância. Que vai além da prática da leitura, do contato com a informação, do desenvolvimento de sua inteligência e de outros fatores que nos aconselham a usar o jornal na sala de aula. É o momento nodal da formação do cidadão pela escola. Como escreve Morduchowicz, “o contato dos alunos com a informação da atualidade contribui para a ampliação do espaço público, porque eles poderão também compreender que também participam das decisões que afetam suas vidas cotidianas. **Assim, poderão tomar consciência de sua qualidade de cidadão.**” (FARIA, 2011, p. 16, grifo da autora).

Faria (2011) chama a atenção para os cuidados que devemos ter ao utilizarmos o jornal como material pedagógico e por isso nos lembra a questão da ética na imprensa, uma vez que é fato que há uma tendência de o jornalismo pender para o lado do sensacionalismo e para a exploração de assuntos ainda não comprovados. Por isso alerta para os inúmeros perigos que podem advir de uma utilização malfeita do jornal na escola. Para evitar um trabalho pedagógico inadequado com o jornal, é preciso que o professor se aproprie bem de seus instrumentos didáticos e nos orienta quanto à questão da ética no jornalismo.

Como avaliar a seriedade, a ética de um jornal, nas informações que transmite, nas versões que dá ao fato? Para isso é preciso conhecer bem o veículo de informação que estamos examinando: conhecer a postura ideológica do jornal, a seleção que faz da informação e a linguagem que usa para transmiti-la; confrontá-lo com outros jornais e não deixar de lado, também a postura crítica do próprio leitor, que, no caso da escola, deve estar sendo continuamente desenvolvida. (FARIA, 2011, p. 16 e 17).

Para Lozza (2009), o jornal é uma mercadoria especial, pois, além de ser noticioso, também dissemina ideias, valores e interpretações, por meio das notícias que o compõem. E acrescenta que cada jornal, para se vender, é estruturado com técnicas e estratégias que visam a atrair o público que deseja ter como leitor. Desse modo, a escolha da forma, e do conteúdo incluído nas páginas, o tratamento dado à notícia, tudo gira em torno da necessidade de difundir a notícia e conquistar e/ou manter o leitor eleito como alvo, bem como para assegurar a expressão da linha editorial do jornal acerca do mundo e de suas circunstâncias históricas.

No trabalho pedagógico com o jornal em sala de aula é preciso considerar essa combinação de fatores. A ciência disso, pode direcionar as atividades que serão propostas à turma, que devem ter como objetivo também a forma como os fatos são apresentados na

notícia, sua hierarquização, relevância e a observação da forma como a própria mensagem foi elaborada, linguagem e outros recursos próprios do texto noticioso.

Lozza (2009) ratifica a presença da subjetividade no texto jornalístico. Fazemos questão de endossar essa ideia porque é ela que motiva nossa pesquisa, uma vez que pretendemos, por meio da leitura crítica da notícia e análise dos modalizadores, identificar o posicionamento do emissor/jornalista diante dos fatos relatados no jornal impresso. Vejamos, então, o que essa autora nos diz sobre isso:

Hoje, sabe-se que, tanto quanto de outras atividades humanas, também do jornalismo está afastado o mito da neutralidade. Por mais que a imparcialidade possa ser anunciada como desejável, por mais que possam ser ouvidas e consideradas fontes diferenciadas (e até mesmo na escolha dessas fontes), a redação da notícia sobre influência da forma de ser e de pensar daquele que a escreve, da linha editorial do jornal para o qual ele trabalha, sem falar no leitor imaginário, que tanto o repórter quanto o jornal consideram como receptor da mensagem noticiosa produzida. E isso não acontece por má-fé nem significa que o jornalista seja pouco ético, absolutamente! Mas faz parte da subjetividade que envolve qualquer produção, por mais objetiva que seu autor queira torná-la. (LOZZA, 2009, p. 35).

Lozza (2009) afirma que o jornal não pode entrar na escola como um produto pronto, acabado, considerado como verdadeiro e completo. Nela, o jornal precisa ser lido, criticado e discutido, já que ele é parte da mesma sociedade em que se situa a escola. Para a autora, o jornal é um veículo de expressão que apresenta a circunstância histórica em que vive o aluno, ainda que essa realidade seja exposta de maneira distorcida ou incompleta, o aluno precisa conhecê-la, com o auxílio dos conteúdos curriculares.

Retornaremos a Alves Filho (2011) para analisarmos as sugestões dele sobre o trabalho com a notícia em sala de aula. Para este autor, a abordagem pedagógica do gênero notícia deve levar em consideração os contextos de uso em que as notícias são produzidas. Além disso, ressalta que é preciso tomar cuidado para não sufocar o gênero numa abordagem que priorize modelos formais, conteudísticos ou estilísticos, mas levar para os alunos a dinamicidade, pluralidade e riqueza do gênero notícia.

Para Alves Filho (2011), as escolhas didáticas devem levar em conta critérios que são significativos para o funcionamento do gênero notícia, como o perfil dos leitores, temática, função comunicativa, eventos deflagradores, entre outros. O autor lembra que levar um gênero para a sala de aula exige a decisão sobre quais exemplares escolher e o estabelecimento dos critérios que vão implicar nessa seleção.

Nesta pesquisa, por exemplo, o principal critério utilizado para a escolha de notícias foi selecionar as que apresentassem explicitamente, os modalizadores, que são objeto de nossa

análise, através dos quais pretendemos identificar o posicionamento do emissor na notícia que produz. Assim, pensamos que os critérios estabelecidos para a seleção de notícias para o fazer pedagógico estão intimamente relacionados aos objetivos do uso deste gênero em sala de aula.

Alves Filho (2011) ressalta que variados podem ser os objetivos que orientam as atividades de leitura de notícias, no entanto, é de fundamental importância que sejam respeitadas características contextuais, funcionais, interativas e formais da notícia, ainda que minimamente. O autor se baseia nos estudos de Scheneuwhy e Dolz (2004) sobre o trabalho com gênero em sala de aula para enfatizar a necessidade de se manter várias características do gênero notícia, como ele funciona no ambiente extraescolar. Nessa perspectiva, defende que as atividades de leitura de notícias devem incluir os seguintes objetivos:

- Reconstituição dos propósitos comunicativos (tanto explícitos como implícitos);
- Identificação do fato relevante/recente relatado e apreciação das razões pelas quais ele foi escolhido;
- Reconhecimento e apreciação dos recursos usados para a obtenção do efeito de veracidade e credibilidade;
- Avaliação do grau de isenção em relação ao fato narrado e aos sujeitos nele envolvidos; avaliação da presença e ausência de vozes sociais e da importância a elas conferida;
- Análise da função das fotografias que figuram ao lado dos textos;
- Posicionamento do aluno-leitor em relação aos pontos de vista das vozes sociais citadas no texto. (ALVES FILHO, 2011, p. 110).

Lembramos que estes objetivos propostos por Alves Filho (2011), aliados a nossos objetivos específicos, serviram de base para a elaboração das atividades de leitura crítica e reflexiva de notícias, propostas nesta pesquisa.

5. A REALIZAÇÃO DO PROJETO DE LEITURA

As escolas municipais de Parauapebas utilizam sequências didáticas propostas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED). No caso de língua portuguesa, o ensino é pautado em gêneros textuais. O conteúdo programático da disciplina já vem organizado por bimestres e distribuídos numa tabela que prevê textos, atividades e possíveis abordagens. Assim, cabe ao professor fazer apenas adaptações em seu planejamento pessoal.

5.1 CONTEXTO DA PESQUISA: CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

A escola João Prudêncio de Brito é localizada num bairro próximo ao centro da cidade de Parauapebas – PA. Trata-se de uma escola de pequeno porte, que atende a alunos do Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano. Funciona nos turnos matutino e intermediário, das 11 às 15 h e conta com duas turmas de cada ano, não muito numerosas, em média de 30 a 35 alunos em cada sala de aula.

Essa escola tem uma boa estrutura física e as atividades educativas transcorrem organizadamente em diferentes espaços pedagógicos. Há apenas uma coordenadora para todas as turmas dos dois turnos, que é auxiliada por duas professoras que se encontram em desvio de função. Diferentemente da maioria das instituições escolares do município, na escola João Prudêncio de Brito, quase não há falta de material didático e sempre há possibilidade de reproduzir fotocópias de atividades propostas pelos professores. Além disso, é a única escola de Parauapebas em que as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Arte e Geografia são ministradas em salas específicas, chamadas de laboratórios. Nesta perspectiva, são os alunos que trocam de sala ao término do horário. Os laboratórios possuem uma boa estrutura, pois cada sala é equipada com lousa digital, caixa de som, impressora, armários grandes, central de ar e internet. As cadeiras são dispostas em forma de U e os alunos, em sua maioria, são participativos e disciplinados.



Foto 2: Estrutura da sala (laboratório de língua portuguesa)



Foto 8: Alunos realizando atividades

Fonte: Pesquisa (2015)

Os alunos pertencem a classes sociais diferentes, muitos são de famílias que têm bom poder aquisitivo e outros de famílias muito carentes financeiramente. Lado a lado convivem as desigualdades sociais.

O município de Parauapebas trabalha com o sistema de ciclos e a avaliação dos alunos é feita, por meio de conceitos PP (progrediu pouco); PR (progrediu regularmente) e PM (progrediu muito). Neste sistema, só ocorre retenção de alunos nas séries finais de cada ciclo. A professora de Língua Portuguesa é licenciada em Letras, especialista em Língua Portuguesa e mestranda do Mestrado Profissional em Letras (Profletras).

Mesmo diante dessas condições favoráveis à aprendizagem, ainda há casos de alunos com dificuldades para aprender os conteúdos socializados e, conseqüentemente, com rendimento insatisfatório. Em conversas com os alunos que têm dificuldade de aprendizagem sobre as possíveis causas do baixo rendimento escolar, foram apontadas razões diferentes. Alguns dizem que não gostam de estudar, geralmente, estes pertencem a classes sociais mais privilegiadas e outros, os de classes sociais menos favorecidas, mostram-se apáticos e conformados com a situação em que se encontram.

Em conversa com a coordenadora da escola, esta relata que há casos em que os alunos não têm interesse nem acompanhamento familiar e outros que oscilam entre o desinteresse e a participação. Ressaltou também que a extrema situação de carência influencia o baixo rendimento de alguns alunos.

Antes de propormos as atividades de leitura, assistimos a algumas aulas de língua portuguesa para apreender o perfil da turma. O ensino aprendizagem da língua é feito a partir do estudo de gêneros textuais diferentes propostos por meio de sequências didáticas enviadas pela Secretária de Educação do município de Parauapebas-PA e adaptada pela professora, de acordo com as necessidades da turma, conforme ela mesma nos relatou. Foi possível observar

que a professora mantém boa interação com os discentes. As aulas são dialogadas e ela utiliza recursos audiovisuais e durante etapas de observação, constatamos que são propostas atividades variadas, organizadas a partir de diferentes fontes, como livros didáticos diferentes, livros paradidáticos, sites, entre outras, as quais a própria professora imprime na sala, antes da aula. Quando falta algum material, ela o imprime imediatamente, consoante a necessidade.

É importante destacarmos que o projeto de leitura aplicado nessa turma requer como pré-requisito o conhecimento sobre modalização e o gênero textual notícia. Então, com muita antecedência, reunimo-nos com a professora e explicamos tal necessidade e os objetivos a serem alcançados por meio da proposição da leitura crítica de notícias de jornal impresso. Após uma semana apenas de observação e acompanhamento das aulas de língua portuguesa, apresentamos o projeto de leitura à turma.

5.2 JUSTIFICATIVA DO MÉTODO

O principal critério que direcionou a escolha das notícias foi a presença de modalizadores que indicavam tanto a presença de ideias pressupostas, como o posicionamento do locutor diante dos fatos relatados. As questões também foram elaboradas com este objetivo e, por meio delas, os alunos foram estimulados a analisar a forma como as notícias foram elaboradas, analisando as escolhas linguísticas como pistas para a identificação também dos propósitos comunicativos dos textos em estudo.

Pensamos em inúmeras formas para avaliar as respostas elaboradas pelos alunos. Não pretendíamos nos limitar ao critério quantitativo, tampouco deixar essa análise vaga sem clareza e sistematicidade do método. Buscávamos uma forma avaliativa que deixasse explícita se os objetivos deste projeto de leitura tinham sido alcançados.

Foi, então, que decidimos voltar nosso olhar para os processos avaliativos paraenses e nacionais, como Sistema Paraense de Avaliação Educacional (Sispae), Prova Brasil e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Analisamos os resultados da proficiência de leitura e até os níveis em que é avaliada a redação do Enem.

A partir desse estudo comparativo, chegamos à conclusão de que seria possível propormos um método que, embora distribua os alunos em níveis, não priorize o critério quantitativo, mas investigue até que ponto os alunos atenderam aos objetivos pretendidos por este projeto de leitura e corresponderam às expectativas de formação da prática leitora, no que diz respeito à interpretação crítica e reflexiva do texto noticioso.

Dessa forma, inicialmente, propusemos as análises das respostas correlacionando-as a três critérios: insatisfatório, bom, excelente. Mas, a análise das respostas oferecidas pelos alunos nos fez detectar outros aspectos que, possivelmente, interfeririam na interpretação dos alunos e que os critérios avaliativos estabelecidos não conseguiram apreender: havia alunos que não conseguiam sequer relatar sobre o que leram; outros que detectavam apenas as ideias explícitas; outros interpretavam, percebiam ideias implícitas e pressupostas, mas não as relacionavam com o papel desenvolvido por alguns modalizadores, enquanto indicadores de interpretações possíveis; houve, ainda, alunos que interpretavam identificando os possíveis sentidos conduzidos pela presença de alguns modalizadores no contexto das notícias analisadas. Diante da constatação dessa realidade, foi necessário ajustarmos os critérios avaliativos, sempre associando-os às suas respectivas significações, para que nessa avaliação fossem priorizados os aspectos qualitativos das respostas, visando à identificação o mais aproximado possível dos resultados da pesquisa, empreendida a partir da realização deste projeto de leitura.

O quadro a seguir demonstra os níveis de domínio de leituras escolhidos/ pensados por nós e suas respectivas representações e/ou significações:

Quadro 1: Níveis aproximados de proficiências de leituras

Nível 1 (Insatisfatório) - N1	Nível 2 (Básico) - N2
O aluno não identifica o tema gerador da notícia nem os propósitos comunicativos e apenas transcreve trechos do texto.	O aluno compreende apenas as ideias explícitas e identifica o tema gerador da notícia.
Nível 3 (Bom) – N3	Nível 4 (Excelente) – N4
O aluno identifica o tema gerador da notícia e reconhece ideias pressupostas, por meio de interferências e constrói o sentido textual com base nas escolhas linguísticas.	O aluno identifica o tema gerador e os propósitos comunicativos da notícia. Percebe ideias pressupostas, por meio de inferências. Reconhece o posicionamento do locutor por meio dos modalizadores, bem como conclui que a forma como a notícia é elaborada, orienta o leitor a uma determinada conclusão.

5.3 METODOLOGIA DE DESENVOLVIMENTO DO PROJETO DE LEITURA

Logo no início de 2015, fomos à escola João Prudêncio de Brito, conversamos com a professora Vicência de Souza Rodrigues sobre a possibilidade de desenvolvermos um projeto de leitura na turma do 9º ano 1. A professora se dispôs a fazer adaptações necessárias no conteúdo programático previsto para o ano letivo em curso, a fim de contribuir para o êxito do projeto de leitura. Ressaltamos que esta turma foi escolhida devido ao fato de estudar no turno da manhã e este ser o turno no qual tínhamos disponibilidade para aplicar o projeto, já que nos outros turnos, estávamos trabalhando em sala de aula.

Então, no decorrer do primeiro semestre, a professora trabalhou uma sequência didática de gênero notícia e iniciou o estudo dos modalizadores discursivos por meio da interpretação de diferentes gêneros textuais, como músicas, poemas, charges, crônicas entre outros. O estudo foi concretizado tanto por meio de abordagens orais, aulas dialogadas, como pelo uso de recursos audiovisuais, como através de atividades impressas com questões relativas à interpretação geral, com ênfase em inferências, ideias implícitas e conteúdo pressuposto, bem como ao estudo do sentido dos modalizadores no texto.

Assim, quando tivemos o primeiro contato com a turma no 3º bimestre, surpreendemo-nos com a familiaridade que a maioria dos alunos demonstrou ter com o gênero textual notícia. Inicialmente, projetamos uma notícia na lousa digital e discutimos sobre a estrutura, linguagem, propósitos comunicativos, público alvo e suporte. Depois, a partir da leitura e análise de algumas manchetes, discutimos sobre a “imparcialidade” na notícia. Na sequência, apresentamos algumas notícias e solicitamos que os alunos identificassem a opinião do locutor. Esse trabalho foi realizado em grupo de quatro alunos que, em seguida socializaram com a Turma.

A maioria dos alunos já demonstrava conhecimento prévio sobre os modalizadores e até empregava termos como “seleção lexical”. Tomando cuidado para não usarmos uma nomenclatura desconhecida por eles, nomeávamos esse processo de “escolha das palavras feita pelo autor”. No entanto, devido ao estudo sobre modalização proposto pela professora de língua portuguesa, os alunos já estavam um passo à frente.

Durante outras análises coletivas para identificação de palavras que indicassem opinião do locutor em diferentes contextos, os alunos se manifestavam eufóricos e queriam falar todos ao mesmo tempo. Ressaltamos que o trabalho realizado pela professora foi de fundamental importância para o desenvolvimento desse projeto de leitura.

Passamos um bimestre trabalhando a leitura com a turma de alunos do 9º ano. Durante as aulas fomos propondo práticas de leitura, sempre focalizando as ideias implícitas (pressupostas e subentendidas) por meio de inferências. Houve muita discussão sobre o sentido contextual das palavras, o tema do texto e os propósitos comunicativos do gênero notícia.

Após esse estudo e prática de leitura, iniciamos a leitura e análise de 4 notícias do jornal “O Correio”, que circula em Marabá e região. Vale ressaltar que o horário das aulas era compartimentado, de modo que nem sempre era possível concluirmos a atividade no mesmo dia. Após a produção escrita dos alunos, nós a recolhíamos e devolvíamos na aula seguinte para que terminassem de responder às questões propostas sobre a notícia lida na aula anterior.

5.4 NOTÍCIAS E QUESTÕES DE INTERPRETAÇÃO

Após inúmeros exercícios orais de interpretação textual, com vistas à percepção dos modalizadores em gêneros textuais diversos, iniciamos a aplicação das atividades de leitura relativas às notícias selecionadas para esta proposta de leitura.

Sabemos que para a interpretação textual são mobilizados diferentes conhecimentos e estratégias de leitura. No entanto, de acordo com os objetivos desta pesquisa, daremos ênfase à análise dos operadores discursivos, marcas enunciativas e à orientação argumentativa dos discursos, com base nos estudos de Koch (2011).

5.5 NOTÍCIA 1

Manobra no Regimento garante impunidade

VEREADORES DE PARAUPEBAS APROVAM MATÉRIA POLÊMICA QUE GARANTE MANDATOS MESMO EM CASOS DE AFASTAMENTO DO CARGO

TINA SANTOS

Mudança caladina, que não teve nem discussão em plenário. Assim, os vereadores da Câmara Municipal de Parauapebas (CMP) fizeram alteração no Regimento Interno da Câmara e na Lei Orgânica do Município, acrescentando dispositivo que agora garante ao vereador afastado pela justiça não perder mais o mandato por faltar às sessões na Câmara.

É que o artigo 259 do Regimento Interno prevê que o vereador perca o mandato se deixar de comparecer, sem que esteja licenciado, a cinco sessões ordinárias, consecutivas, ou a três sessões



Presidente diz que em 27 anos, CMP nunca implantou Código de Ética

providências da Câmara quanto à situação dos vereadores afastados Josinete Feitosa (SDD), Devanir Martins (SDD), José Arenes (PT), *Major da Mactra* (PSDB) e Luzinete Batista (PV).

O questionamento do MP é que todos estão

ram os mandatos por faltar a sessões. “A Câmara de Parauapebas também não ia ser diferente do Brasil”, declara Braz.

O vereador diz que a Câmara agora está finalizando a discussão do projeto de criação do seu Código de Ética, que

extraordinárias consecutivas convocadas pelo prefeito para a apreciação de matéria urgente. Já a Lei Orgânica prevê que o vereador perca o mandato se faltar a 10 sessões seguidas.

A medida beneficiou diretamente os cinco vereadores que estão afastados pela justiça, no desdobramento da Operação Filisteu, do Ministério Público do Pará (MPPA), acusados de envolvimento em um esquema milionário de corrupção na Câmara.

O remédio com cara de legalidade da Câmara, mas que cheira a instinto de autopreservação, está sendo contestado pelo Ministério Público, que já entrou com Medida de Segurança para barrar o que considera ilegal. O MP, inclusive já solicitou

respondendo a processo criminal. Vale ressaltar que o Artigo 264, do Regimento Interno da Câmara diz que o vereador poderá ter o mandato cassado quando “utilizar-se do mandato para a prática de atos de corrupção ou de improbidade administrativa”.

O presidente da Câmara, Ivanaldo Braz (SDD), justifica que a Câmara criou esse remédio que ampara o vereador, mais por outro lado, não permitiu que ele, afastado por ordem judicial, continue a receber vencimentos. “Nenhum dos afastado está recebendo o salário”, garante.

Ele disse que a Câmara tomou essa iniciativa depois de ver que deputados e senadores presos, envolvidos em escândalos de corrupção, não perde-

deve ser colocado em discussão e primeira votação na sessão da semana que vem, que disciplina também a atividade parlamentar. Ele observa que hoje, por exemplo, não há como punir um vereador por quebra de decoro porque a Câmara, em 27 anos de existência, nunca implantou seu código de ética. “Agora vamos ter mecanismos para nos disciplinar”, avalia.

Síntese

O remédio com cara de legalidade da Câmara, mas que cheira a instinto de autopreservação, está sendo contestado pelo Ministério Público, que já entrou com Medida de Segurança para barrar o que considera ilegal.

Correio, Marabá-PA, 10 e 11 de março de 2016.

Inicialmente, projetamos essa notícia na lousa e distribuímos cópias aos alunos. Antes, porém, foi passado, de aluno para aluno, o jornal original em que a notícia foi publicada. Em seguida, orientamos os alunos a identificarem a seção na qual estava a notícia e qual era o jornalista responsável, além de discutirmos sobre como era o acesso deles ao jornal impresso.

Após essa abordagem prévia, perguntamos quem gostaria de ler a notícia em voz alta para a turma e houve muitos interessados em realizar tal tarefa. Combinamos, então, quem a faria e a ordem em que leriam, para que a leitura ocorresse de forma ininterrupta.

Feita a leitura da notícia, fomos, oralmente, instigando a interpretação textual, de modo que os alunos fossem nos apontando elementos linguísticos presentes na notícia e suas respectivas funções no gênero em estudo. Também foram interpretando as ideias, indicando os atores e as instituições sociais envolvidos, bem como percebendo o sentido de determinados termos dentro do contexto. Todo o processo ocorreu por meio de perguntas que os instigavam a elaborar e apresentar hipóteses sobre os possíveis sentidos do texto.

Durante a interpretação oral da notícia 1, mediada por nós, constatamos a indignação dos alunos que se posicionaram contra a câmara dos vereadores de Parauapebas, já que a notícia trata de fatos políticos que ganharam até repercussão nacional. Observamos que a maioria dos alunos se comprometeu com as atividades propostas. Dessa forma, dando continuidade a este projeto de leitura, reservamos o restante da aula para que os alunos respondessem às questões escritas. Como o tempo não foi suficiente, continuaram no dia seguinte.

Atividades de interpretação da notícia 1:

- 1- Leia a manchete da notícia, relacione-a ao lead, e verifique se há alguma palavra ou expressão que demonstre a opinião do enunciador. Caso haja, retire-a e explique o sentido de acordo com o contexto.
- 2- No primeiro parágrafo, há algumas palavras que sinalizam uma mudança ocorrida em relação ao mandato de vereador em Parauapebas. Em que consiste essa alteração e que palavras apontam para a situação anterior e para a atual?
- 3- Que informações, presentes no contexto, conferem credibilidade e valor de verdade à notícia?
- 4- Com base nas ideias contidas no texto lido, é possível identificar se o enunciador contribui para que o leitor faça uma avaliação positiva ou negativa das atitudes dos vereadores? Que outros elementos presentes no texto confirmam sua resposta?
- 5- As escolhas linguísticas podem revelar subjetividade, isto é, visão pessoal dos acontecimentos. Identifique, no quarto parágrafo, uma palavra que indica uma avaliação do fato mencionado pelo enunciador.
- 6- Muitos verbos podem expressar a atitude do enunciador no texto. Explique o posicionamento do emissor, expresso pela forma verbal **deve**, empregada no último parágrafo.

5.5.1 Recursos argumentativos constitutivos dos sentidos analisados na notícia 1

- Operadores discursivos;
- Advérbios e expressões atitudinais;
- Pressuposições;
- Indicadores ilocucionários e modais: modalização através da seleção lexical feita pelo autor;
- Tempos verbais.

As questões propostas por meio da notícia 1 (“Manobra no regimento garante impunidade”) orientam os alunos a refletirem sobre a relação entre manchete e *lead* e sobre os propósitos comunicativos do gênero notícia, bem como a identificarem indicadores modais que evidenciem a presença do locutor no texto. Há, também, questões que refletem sobre a possibilidade de determinados elementos linguísticos sinalizarem para a presença de ideias pressupostas. Destacam-se, ainda, questões que levam os alunos a identificarem estratégias argumentativas que conferem credibilidade e valor de verdade à notícia, assim como questões que remetem à apreensão de sentidos veiculados por formas verbais reveladoras da atitude do locutor diante do fato relatado.

Através da leitura da notícia e resolução das questões propostas, os alunos foram estimulados a perceber que o gênero textual notícia não é imparcial e que todo discurso apresenta marcas linguísticas que evidenciam o posicionamento do locutor, orientando o leitor para determinada conclusão.

A seguir, analisaremos algumas respostas elaboradas pelos alunos. Procuramos selecionar alunos que estão em diferentes níveis de proficiência de leitura em relação à mesma questão, para que possamos ter uma visão mais precisa da análise qualitativa dos resultados desta pesquisa. Assim procederemos com as demais notícias relacionadas.

Questões relacionadas à notícia 1

Questão 1

A primeira questão relacionada à notícia 1, conforme vimos no quadro acima, propõe que os alunos analisem a relação entre *lead* e manchete, de modo a captarem o posicionamento do locutor diante do fato relatado, a partir de escolhas. Por meio dessa questão, esperaríamos que os discentes apontassem palavras como “manobra” (presente na manchete), “polêmica” e “mesmo” (presentes no lead), apreendendo sentidos que estes termos linguísticos mobilizam, de acordo com o contexto em que estão inseridos.

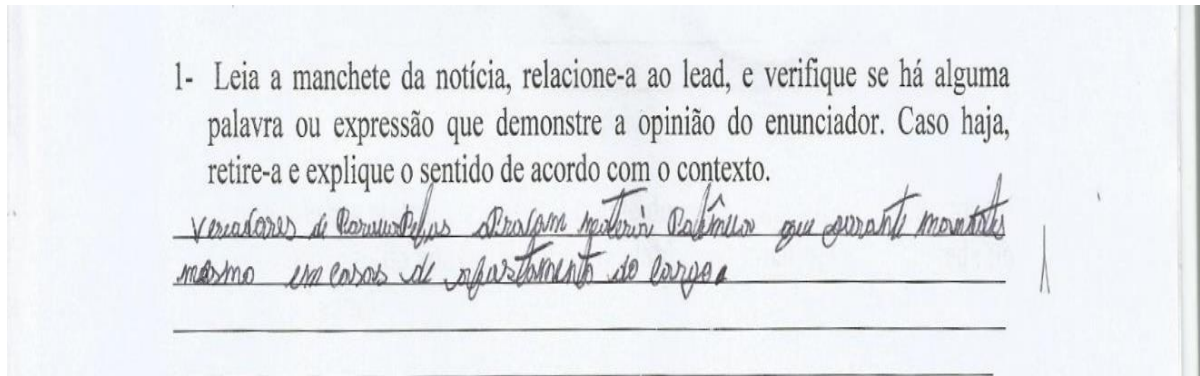
- 1- Leia a manchete da notícia, relacione-a ao lead, e verifique se há alguma palavra ou expressão que demonstre a opinião do enunciador. Caso haja, retire-a e explique o sentido de acordo com o contexto.

R= As palavras: Manobra, polêmica e mesmo dão sinal de opinião do autor, ou seja, ele não é imparcial. 3

(Aluno 3)¹

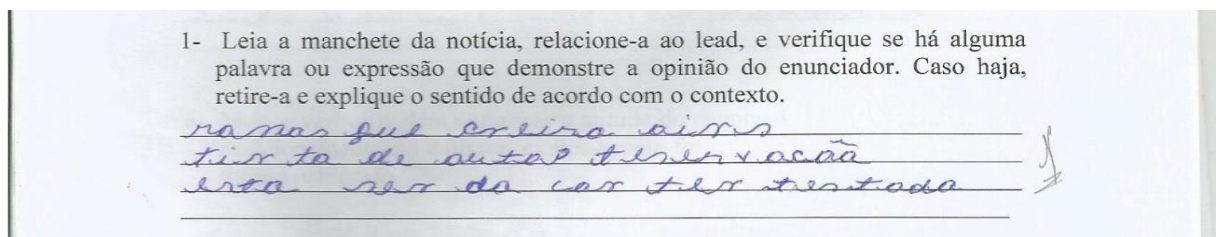
Através desta resposta, observamos que o aluno 3 teve a percepção esperada pelo comando da questão, pois seleciona as palavras **manobra**, **polêmica** e **mesmo**, afirmando que elas “dão sinal de opinião do autor” e, que, por isso, o locutor não é imparcial diante dos fatos que relata. Isso nos leva a dizer que este aluno manifesta sua compreensão a respeito da notícia, identificando no texto, elementos linguísticos que sustentem sua interpretação. Embora o aluno não elabore uma resposta cujos recursos linguísticos se articulem de forma coesa, ele identifica a presença de ideias pressupostas que sinalizam o posicionamento do locutor diante do texto que produz, uma vez que a escolha linguística da palavra **manobra** revela uma tomada de posição, uma avaliação do jornal em relação ao comportamento dos vereadores. Da mesma forma, a palavra **polêmica** desenha um quadro enunciativo em que se inserem os vereadores a respeito da matéria por eles aprovada na Câmara municipal de Parauapebas. Koch (2011) se refere à seleção lexical, como **recursos retóricos ou estilísticos**, em que a palavra é empregada em sentido conotativo. Ou seja, trata-se de uma escolha lexical que categoriza tanto a ação dos vereadores de forma negativa (**manobra**), quanto o contexto em que se dá a aprovação da lei, entendido pelo jornal como uma **polêmica**. Para Koch (2011), as escolhas linguísticas representam sempre **índice de avaliação**. Já o operador discursivo **mesmo**, também apresentado pelo aluno 3 como parca de posição subjetiva, é relevante na construção da argumentatividade, pois de acordo com Koch (2011), é um operador que marca o argumento mais forte numa escala de sentido de uma determinada conclusão. No caso da notícia 1, o operador discursivo **mesmo** (mesmo em caso de afastamento do cargo) exerce importante força argumentativa que orienta o leitor a avaliar de forma negativa a atitude dos vereadores. Ou seja, o operador eleva o argumento para uma situação extrema que é o caso de afastamento do cargo.

¹ Os alunos serão identificados por numeração.



(Aluno 9)

A mesma pergunta, respondida pelo aluno 9, como se pode observar, é apenas a transposição do texto da manchete, situação que pode levar o professor a uma melhor investigação sobre que fatores levaram o aluno a não investir na interpretação sugerida. Infelizmente, o tempo de pesquisa não nos permitiu um retorno à escola para aprofundar a investigação nesse sentido.



(Aluno 10)

“ramas que cheira ains tin ta de autop tesser vacão esta sen do con ten testado”

(transcrição da resposta do aluno 10)

O remédio com cara de legalidade da Câmara, mas que cheira a instinto de autopreservação, está sendo contestado pelo Ministério Público, que já entrou com Medida de Segurança para barrar o que considera ilegal.

Figura 5: recorte da notícia 1

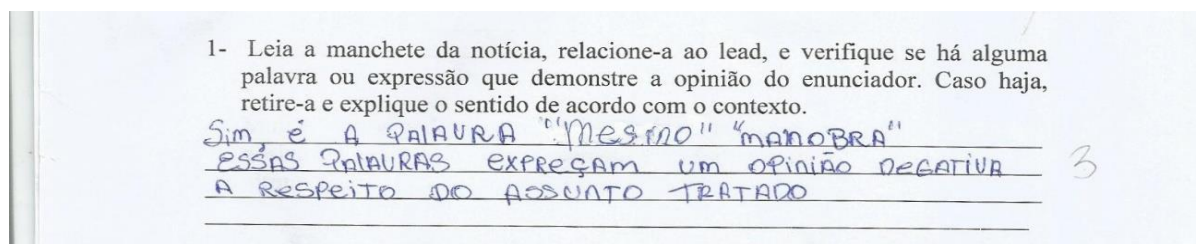
O aluno 10 é um caso de pouco domínio da modalidade escrita, apesar de estar concluindo o nono ano do ensino fundamental. O que ele escreve é, praticamente, incompreensível. Identificamos a relação de sua escrita com passagens da notícia 1 porque buscamos na notícia palavras que se aproximassem de elementos linguísticos que estavam na resposta dada. Utilizamos essa estratégia baseados no fato de que, quando o aluno ainda não desenvolveu o domínio da leitura, geralmente copia trechos do texto a que as questões interpretativas se referem. de domínio para promover uma formação que contribua para elevar o patamar de níveis de leitura e escrita, sem que o aluno evada da escola.

Na tentativa de escrita do aluno 10, a palavra “contestado”, empregada no quarto parágrafo da notícia 1, foi decisiva para entendermos o que ele pretendia escrever. No entanto, tamanha foi nossa surpresa ao constatar que ele tentou copiar exatamente três linhas do quarto parágrafo, sem levar em consideração regras de translineação. Como podemos observar, por meio da figura 3, o aluno tenta transcrever as linhas 3, 4 e 5 do quarto parágrafo, ainda com dificuldade porque faz hipersegmentação de sílabas pertencentes a outras palavras da linha anterior com outras da seguinte e também divide as palavras indiscriminadamente, sem deixar claro onde começa ou termina cada vocábulo. Mesmo tentando copiar, ainda troca letras ou introduz outras que nada tem a ver com a palavra que tinha a intenção de transcrever. Isso demonstra que a escola não possibilitou a esse aluno o letramento, uma vez que sua forma de escrever se aproxima da escrita infantil, no início do processo de alfabetização.

Buscamos algumas razões que pudessem justificar essa situação e em conversa com a professora fomos informados de que o aluno falta muito às aulas porque a mãe dele trabalha em garimpo e constantemente leva os filhos com ela, por não ter com quem deixá-los. A coordenadora atribuiu o baixo rendimento escolar do aluno à situação de carência em que ele vive. No entanto, não endossamos essa opinião, haja visto que há inúmeros alunos que vivem em extrema miséria, sem ter até o que comer e se destacam nas turmas por ter um excelente aproveitamento escolar.

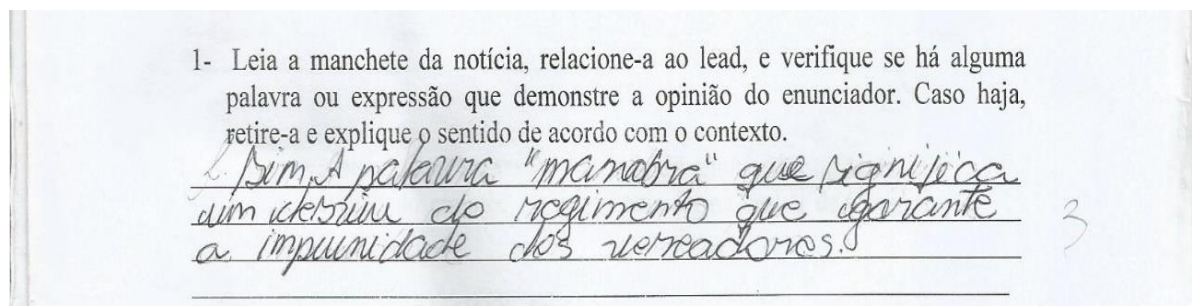
Pensamos que o baixo rendimento escolar do aluno 10 seja devido a um conjunto de fatores, como o excesso de faltas na escola; mãe, praticamente analfabeta com excessiva carga de trabalho, sem possibilidade de dar um acompanhamento ao filho. Além disso, destaca-se a própria exclusão social em que vive o aluno sem acesso a bens culturais por meio dos quais circulam a cultura escrita. Constatamos também que o aluno 10 segue o percurso escolar despercebido, excluído do processo de aprendizagem previsto para o ensino fundamental, uma vez que este projeto foi aplicado na última série desse segmento e o aluno ainda não sabe escrever corretamente.

A escola ainda não consegue possibilitar a esse aluno o acesso satisfatório à leitura, escrita, tampouco à cultura diversificada, no que diz respeito a cinema, teatro, dança, entre outros e assim, ele segue, à margem da escola e até da vida social. Esta questão mostra para nós uma faceta da realidade da escola básica, assim como a heterogeneidade de alunos cujo trabalho pedagógico precisa considerar estes diferentes níveis de domínio da cultura letrada.



(Aluno 16)

O aluno 16, além de identificar termos linguísticos que denotam a opinião do locutor, também faz inferência de que as palavras que ele apontou (“mesmo” e “manobra”) indiciam uma apreciação negativa do jornal a respeito do fato relatado. Então, trata-se de um aluno que não apenas identifica elementos no texto, mas apreende o quadro enunciativo em que tais palavras foram empregadas.



(Aluno 21)

O aluno 21 citou na resposta, a palavra “**manobra**”, esperada pelo comando da questão, e apresentou o significado contextual, ou seja, relaciona a palavra manobra a um desvio do regimento, em outras palavras, uma prática ilegítima que favorece os interesses dos vereadores.

- 1- Leia a manchete da notícia, relacione-a ao lead, e verifique se há alguma palavra ou expressão que demonstre a opinião do enunciador. Caso haja, retire-a e explique o sentido de acordo com o contexto.

Manobra ela quis dizer um tipo de estratégia para os deputados não perderem o mandato deles, e* polêmica ela quis dizer que não foi aceita por todos, por isso ficou na caladinha.

(Aluno 24)

O aluno 24 citou duas palavras esperadas como respostas “manobra” e “polêmica”, atribuindo a elas os significados contextuais e até justificou a interpretação por meio dos sentidos delas.

- 1- Leia a manchete da notícia, relacione-a ao lead, e verifique se há alguma palavra ou expressão que demonstre a opinião do enunciador. Caso haja, retire-a e explique o sentido de acordo com o contexto.

“Ele disse que a câmara tomou essa iniciativa!”
 uso expressão iniciativa algo do qual lhe foi dito.

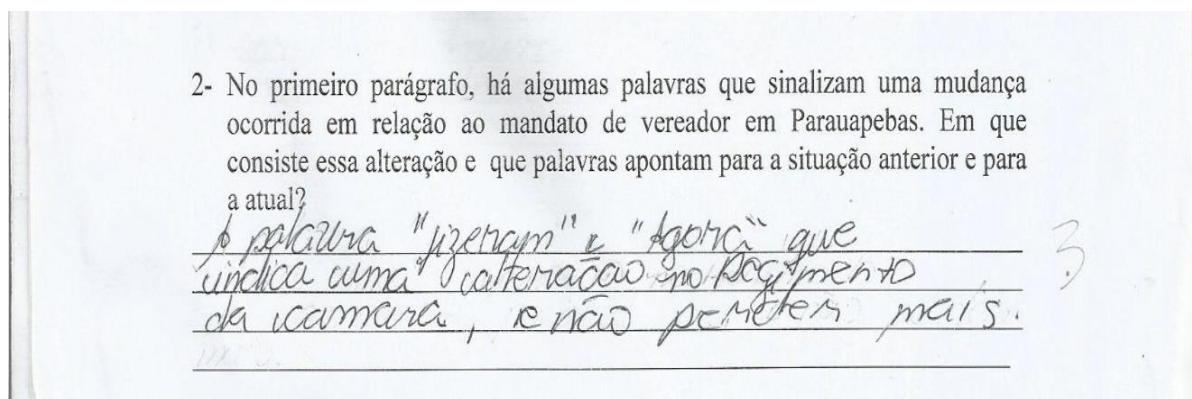
(Aluno 35)

O aluno 35 retirou da notícia 1 um trecho do primeiro parágrafo, transcrito na forma de discurso indireto. Embora a resposta apresentada pelo aluno 35, não corresponda às expectativas da questão, é possível dizer que há um movimento em sua escrita que aponta para tentativa de busca de interpretação. Assevera que a Câmara tomou uma iniciativa, embora não explicita qual foi a iniciativa

Questão 2

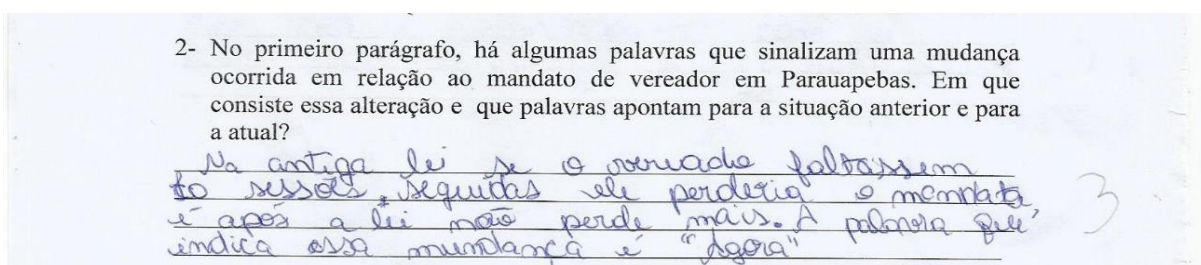
A segunda questão da notícia 1 propõe que os alunos reflitam a respeito da mudança ocorrida em relação ao mandato de vereador na Câmara Municipal de Parauapebas, por meio da análise de sentido contextual do modalizador “agora”. Além disso, solicita que eles indiquem em que consiste tal mudança e que elemento linguístico indica a ideia pressuposta de como era antes e depois que os vereadores realizaram a “manobra”.

Espera-se com essa questão que os alunos apontem as palavras “agora” e “mais” que são responsáveis pela indicação de ideias pressupostas no texto.



(Aluno 21)

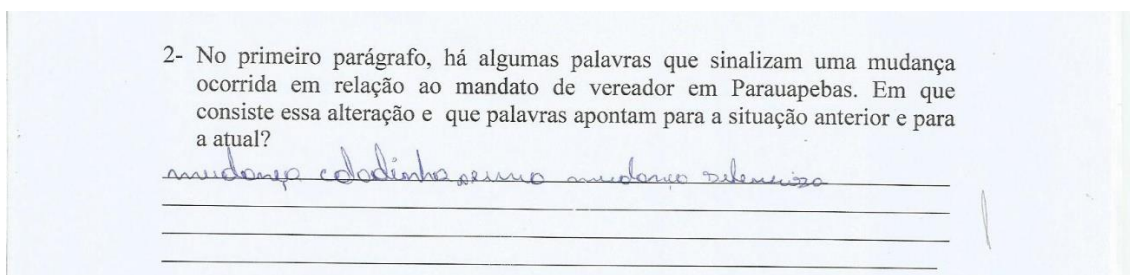
O aluno consegue identificar o operador temporal “agora” que se refere à situação atual dos vereadores, após a alteração no regimento. Demonstra gestos de interpretação do texto, embora apresente elementos inesperados em sua resposta, como o segmento linguístico: “fizeram”; “e não perder mais”. Esperava-se que o aluno identificasse o advérbio mais e a partir dele reconhecesse a situação anterior. No entanto, é possível captar na sequência “e não perder mais” o trabalho interpretativo do aluno em que o “mais” está implicado na garantia do mandato do vereador. Embora esse aluno não tenha restringido sua resposta ao operador discursivo mais, ele demonstra ter compreendido a ideia pressuposta de que, com a alteração no regimento da câmara municipal de Parauapebas, houve mudança em relação ao mandato de vereador



(Aluno 24)

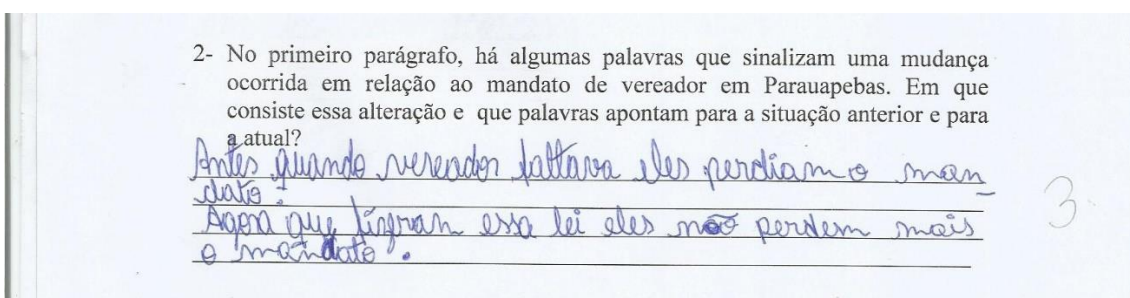
A partir da análise da resposta do aluno 24, podemos inferir que ele fez uma adequada interpretação textual, mobilizando compreensão das ideias pressupostas, uma vez que utiliza o termo “**antiga**” para fazer referência à lei (regimento interno da Câmara Municipal de

Parauapebas e lei orgânica do município) e depois emprega a palavra “**após**” também se referindo à lei, mas a nova lei, ou seja, lei alterada pelos vereadores, conforme informação contida no primeiro parágrafo da notícia 1. Além disso, o aluno também apontou o operador discursivo “**agora**”, responsável por indicar a ideia pressuposta de que antes da alteração na lei, feita pelos próprios vereadores, eles perderiam o mandato, caso faltassem às sessões.



(Aluno 26)

A resposta do aluno 26 apenas transcreve do texto a expressão “**mudança caladinha**”, em seguida, afirma que é “**uma mudança silenciosa**”. Por isso, sua resposta não atende às expectativas do comando da questão. Talvez, para esse aluno, citar que houve uma “**mudança caladinha**” já fosse suficiente para explicar a situação atual e anterior em relação ao mandato de vereador.



(Aluno 28)

O aluno 28 subdivide a resposta em duas partes, iniciando-as com as palavras “**antes**” e “**agora**”. Com essa estratégia utilizada por ele, percebemos que inferiu ideias pressupostas, mesmo não tendo identificado os operadores discursivos que as indiciam. Por isso, essa resposta atende parcialmente ao que o comando da questão exige.

2- No primeiro parágrafo, há algumas palavras que sinalizam uma mudança ocorrida em relação ao mandato de vereador em Parauapebas. Em que consiste essa alteração e que palavras apontam para a situação anterior e para a atual?

"A palavra" agora" relato como está a região
 mesmo e o qual "Não perde mais
 significado que antes de perder a cargo
 de vereador." 3

(Aluno 30)

Essa resposta corresponde às expectativas da questão, pois o aluno 30 explica a situação atual em relação ao mandato de vereador, por meio da forma verbal **está**, empregada nesta resposta, no presente do indicativo, relacionando-a ao advérbio **“agora”**. E mesmo chamando a oração “não perde mais” de “palavra”, consegue entender o contexto e identificar a situação anterior antes dos vereadores realizarem a **“manobra”** citada na manchete da notícia; ou seja, o aluno 30 consegue perceber ideias pressupostas a partir de operadores discursivos presentes no contexto.

Ao analisarmos as respostas dos alunos, percebemos que eles identificam elementos linguísticos que indicam a opinião do locutor, principalmente quando se referem a adjetivos, mas quando se trata de ideias pressupostas indicadas a partir de operadores discursivos que situam o argumento mais forte numa escala que orienta para uma determinada conclusão, como o operador argumentativo mesmo, empregado no lead da notícia, poucos o reconhecem. Mas, entendemos que se a escola propõe em seu fazer pedagógico a leitura, continuamente, de modo a estimular os alunos a apreenderem a significações dos textos, eles, decerto, vão se inserindo cada vez mais em processo interpretativos mais complexos. Para Koch (2011), nas aulas de leitura, é importante conscientizar o aprendiz da existência, em cada texto, de diversos níveis de significação. Isto é, cumpre mostrar-lhe que, além da significação explícita, existe toda uma gama de significações implícitas, muito mais sutis, diretamente ligadas à intencionalidade do produtor” (KOCH, 2011, p. 155).

Assim, com os alunos devidamente orientados quanto à constituição dos sentidos textuais, conscientes de que todos os textos têm propósitos comunicativos e com prática contínua da leitura, bem como a análise semântica de elementos linguísticos presentes no texto, torna-se possível à escola formar leitores competentes.

5.6 NOTÍCIA 2

Gavião perde mais uma e já não tem chances

JOGANDO NO ZINHO OLIVEIRA, EQUIPE LEVOU TRÊS GOLS DO PARAGOMINAS

A equipe do Gavião Kyikatejê já não tem mais chances de classificação à fase final do Primeiro Turno do Campeonato Paraense de Futebol. A campanha da fase inicial foi sepultada com uma goleada sofrida para o Paragominas, no Estádio Zinho Oliveira, no

último dia 19. O placar final foi de 3 a 1. Um público de apenas 438 pessoas estava no local naquela noite chuvosa. O time, que somou apenas um ponto, é o quinto colocado no Grupo B.

Todos os gols da partida foram assinalados no segundo tempo. *Bruno Maranhão* abriu o marcador para

o Jacaré logo aos dois minutos. O Gavião não deu espaço e empatou em seguida, aos quatro, com o atacante *Monga*. O mesmo *Bruno Maranhão* deixou o PFC na frente outra vez aos 28, e *Luquinha* deu números finais no último minuto de partida.

Na última rodada do

primeiro turno, a equipe de Bom Jesus de Tocantins vai até Santarém enfrentar o Tapajós. Já o Paragominas, ainda com chances de classificação, recebe o Paysandu na Arena Verde. As duas partidas acontecem na quarta-feira da semana que vem, no dia 25, a partir das 20h30. (Da Redação)



Desolação do Gavião em mais uma derrota e perda das chances de classificação dentro do primeiro turno

Correio, Marabá-PA, 21 a 23 de fevereiro de 2015.

Inicialmente, projetamos a notícia na lousa, distribuimos cópias para os alunos e realizamos a leitura partilhada do texto em questão. Em seguida, os alunos foram estimulados a relacionar manchete *lead*, foto e legenda. Fizeram considerações sobre essa relação e apresentaram hipóteses sobre as ideias contidas no texto. Depois, debateram a situação dos times no campeonato paraense de futebol. Na sequência, propomos aos alunos que respondessem às questões escritas.

Atividades referentes à notícia 2:

- 1- Essa notícia faz menção ao campeonato paraense de 2015. Leia a manchete e explique o que se pode concluir a respeito da situação atual do time Gavião. Que efeito de sentido a expressão **mais uma** acrescenta ao enunciado?
- 2- No primeiro parágrafo, **o emissor** emprega a palavra **sepultada** para se referir à campanha do time Gavião no primeiro turno. Você acha que a escolha desse termo representa uma descrição imparcial ou uma visão pessoal do fato? Que outras palavras ou expressões poderiam substituí-lo e, ao mesmo tempo, atenuar a significação atribuída ao contexto?
- 3- No primeiro parágrafo, **o enunciador** afirma que o Gavião levou uma goleada. Em seguida, informa que o placar foi de 3x1. Você concorda com a ideia de goleada? Comente.
- 4- Relacionando-se a foto e a legenda presentes na notícia, é possível inferir que a palavra “desolação” descreve o estado de espírito dos jogadores do Gavião. Você acha que os jogadores parecem desolados? O que essa palavra revela em relação ao fato noticiado?
- 5- Pelo fato de uma notícia relatar fatos já ocorridos, os verbos, geralmente, são empregados no pretérito. No entanto, no último parágrafo, dessa notícia, ocorrem verbos no futuro. Explique por que isso ocorre.
- 6- De acordo com as escolhas linguísticas e a maneira como esse texto foi elaborado, você acha que **o emissor** foi imparcial, apenas transmitiu o fato, ou a notícia orienta a conclusão do leitor?

5.6.1 Recursos argumentativos constitutivos dos sentidos analisados na notícia 2

- Indicadores modais (de modalidade): verbos, advérbios, expressões, etc;
- Pressuposições;
- Advérbios e expressões atitudinais;
- Seleção lexical;
- Tempos verbais;

A análise da notícia 2 (“Gavião perde mais uma e já não tem chances”) propiciou aos alunos a reflexão sobre as múltiplas possibilidades de escolhas lexicais no eixo paradigmático, ainda que as abordagens feitas nos comandos das questões não façam alusão a tais nomenclaturas.

A reflexão sobre as escolhas linguísticas feitas pelo locutor na notícia conduziram à percepção de marcas enunciativas, já que algumas questões exigiam a substituição de palavras por sinônimos que atenuassem o sentido contextual de um determinado termo. Foi explorada, também, a relação entre fato, legenda e a avaliação feita pelo locutor. Nesta análise, os alunos verificam se havia coerência entre imagem e legenda e expressam seu posicionamento a respeito dessa relação. Os tempos verbais também foram objeto de análise. Os alunos foram solicitados a justificar por que havia verbos no futuro na notícia II, uma vez que, geralmente, neste gênero textual, ocorrem verbos do mundo narrado, no pretérito perfeito ou mais que perfeito, de acordo com Koch (2001).

Por fim, os alunos refletiram sobre como a elaboração textual, as escolhas linguísticas e a relação entre manchete e *lead*; fato e legenda podem comprometer a imparcialidade anunciada pela esfera jornalística.

Questões relacionadas à notícia 2

Questão 1

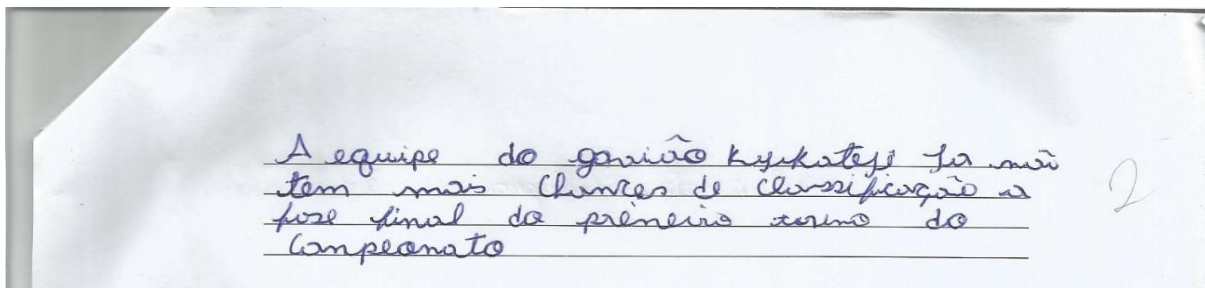
1- Essa notícia faz menção ao campeonato paraense de 2015. Leia a manchete e explique o que se pode concluir a respeito da situação atual do time Gavião. Que efeito de sentido a expressão **mais uma** acrescenta ao enunciado?

O sentido dado é que ele já vinha perdendo jogos anteriores e que estava perdendo Denovo e isso não era uma novidade.

(Aluno 16)

O aluno 16 demonstra que, a partir da análise da expressão “**mais uma**”, presente na manchete da notícia 2, consegue identificar a ideia pressuposta de que o time Gavião já havia perdido outros jogos anteriormente, por isso essa resposta corresponde às expectativas da questão.

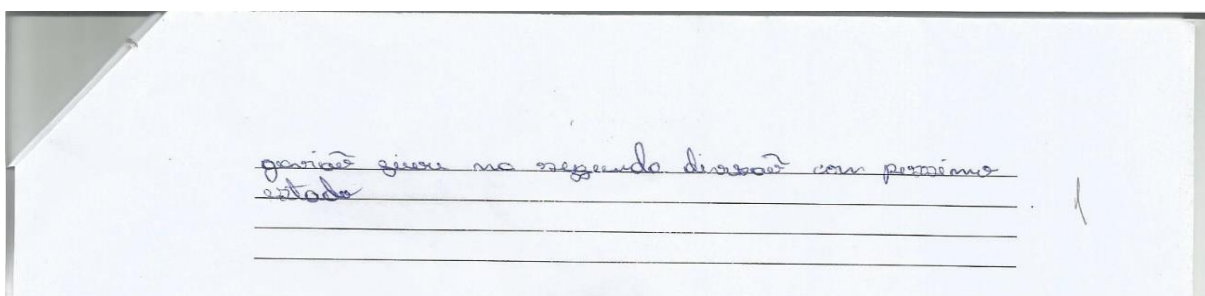
- 1- Essa notícia faz menção ao campeonato paraense de 2015. Leia a manchete e explique o que se pode concluir a respeito da situação atual do time Gavião. Que efeito de sentido a expressão **mais uma** acrescenta ao enunciado?



(Aluno 12)

O aluno 12 participa ativamente da discussão oral, demonstra compreensão do texto lido, mas na elaboração de respostas, apresenta problemas de coesão textual, recorrendo a transcrições de trechos do texto base. Nesta questão 1, ora analisada, não consegue inferir ideias pressupostas e apenas transcreve um trecho do primeiro período do início do texto.

- 1- Essa notícia faz menção ao campeonato paraense de 2015. Leia a manchete e explique o que se pode concluir a respeito da situação atual do time Gavião. Que efeito de sentido a expressão **mais uma** acrescenta ao enunciado?



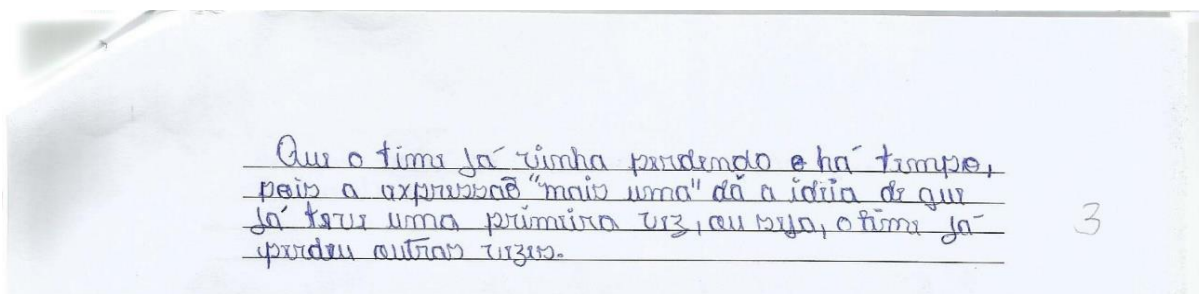
(Aluno 26)

Este aluno percebeu o que está bem explícito na notícia que é a ideia de que o time Gavião não está bem no campeonato paraense, por isso afirma que o time Gavião está num “péssimo estado”, mas não consegue identificar a ideia pressuposta indicada pela expressão “mais uma”, expressa na manchete da notícia 2.

Também observamos que o aluno 26 afirma que o Gavião ficou na segunda divisão. É interessante observar que esta informação não está no texto, é uma informação do aluno

baseada em seus conhecimentos sobre o esporte local, pois sabemos que na leitura mobilizamos conhecimentos variados, adquiridos em nossa experiência pessoal.

- 1- Essa notícia faz menção ao campeonato paraense de 2015. Leia a manchete e explique o que se pode concluir a respeito da situação atual do time Gavião. Que efeito de sentido a expressão **mais uma** acrescenta ao enunciado?



(Aluno 17)

O aluno 17 tem autonomia para elaborar respostas, consegue fazer inferências coerentes com as ideias do texto lido, no caso, a notícia 2. Observa-se que ele reconhece elementos linguísticos que sinalizam ideias pressupostas.

Questão2

- 2- No primeiro parágrafo, o emissor emprega a palavra **sepultada** para se referir à campanha do time Gavião no primeiro turno. Você acha que a escolha desse termo representa uma descrição imparcial ou uma visão pessoal do fato? Que outras palavras ou expressões poderiam substituí-lo e, ao mesmo tempo, atenuar a significação atribuída ao contexto?

O mesmo Bruno Maranhão deixou o PFC no futuro outra vez aos 28, e Luquinha deu números finais.

(Aluno 19)

O mesmo Bruno Maranhão deixou o PFC na frente outra vez aos 28, e Luquinha deu números finais

(Tradução da pesquisadora)

o Jacaré logo aos dois minutos. O Gavião não deu espaço e empatou em seguida, aos quatro, com o atacante *Monga*. O mesmo *Bruno Maranhão* deixou o PFC na frente outra vez aos 28, e *Luquinha* deu números finais no último minuto de partida.

Figura 6: Recorte da notícia 2

O aluno 19 não consegue elaborar respostas satisfatórias. Apresenta ideias fragmentadas e palavras ilegíveis que não se relacionam com o que foi solicitado no comando da questão. Apenas apresenta trechos do texto, retirados de forma incompleta. Nesta questão, por exemplo, o aluno encerra a resposta no meio do período, não concluindo a ideia. Em relação à resposta 2 da notícia 2, o aluno copiou um trecho do segundo parágrafo, conforme pode ser observado na tradução feita pela pesquisadora, logo abaixo da resposta do aluno e pelo recorte da notícia no jornal.

2- No primeiro parágrafo, o emissor emprega a palavra **sepultada** para se referir à campanha do time Gavião no primeiro turno. Você acha que a escolha desse termo representa uma descrição imparcial ou uma visão pessoal do fato? Que outras palavras ou expressões poderiam substituí-lo e, ao mesmo tempo, atenuar a significação atribuída ao contexto?

f. uma visão pessoal do fato.

A palavra "sepultada" poderia ser substituída por "encerrada".

(Aluno 21)

O aluno 21 apresenta respostas satisfatórias e bem estruturadas. Apresenta uma proposta semântica de substituição da palavra sepultada por encerrada, ou seja, mobiliza sentidos que se intercambiam num dado contexto: a campanha foi sepultada = a campanha foi encerrada. Obviamente que o termo sepultada empregado pelo jornal exerce maior força argumentativa em direção ao leitor do jornal, uma vez que vem carregada de um tom jocoso próprio das narrativas de futebol.

- 2- No primeiro parágrafo, o emissor emprega a palavra **sepultada** para se referir à campanha do time Gavião no primeiro turno. Você acha que a escolha desse termo representa uma descrição imparcial ou uma visão pessoal do fato? Que outras palavras ou expressões poderiam substituí-lo e, ao mesmo tempo, atenuar a significação atribuída ao contexto?

Desvirtuada, alçada, Perdedor,

(Aluno 34)

O aluno 34 demonstra compreensão das ideias do texto e percepção do posicionamento do emissor diante do fato relatado, embora não apresente respostas bem estruturadas.

Questão 6

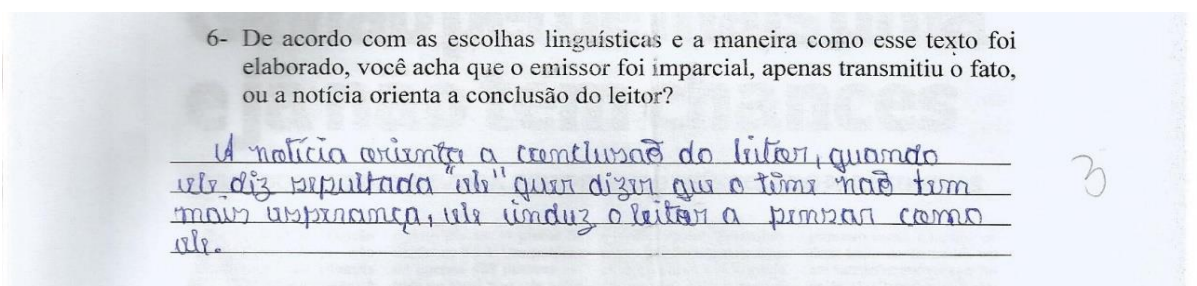
- 6- De acordo com as escolhas linguísticas e a maneira como esse texto foi elaborado, você acha que o emissor foi imparcial, apenas transmitiu o fato, ou a notícia orienta a conclusão do leitor?

A notícia a qual foi solicitada transmite tanto conclusão, tanto fato pois nesse texto o leitor parece ter se submetido mais

(Aluno 35)

Nessa resposta, apesar de o aluno 35 utilizar operadores argumentativos para encadear as ideias, ainda há necessidade de a escola trabalhar a questão de elaboração de enunciados. Só entendemos o que o aluno pretendia dizer na questão, quando conversamos com ele. Explicou-nos que queria dizer que a notícia não era imparcial porque além do relato, também contém opinião que orienta o leitor para uma conclusão. No entanto, através da resposta escrita, não se compreende isso, pois há problemas de coesão que comprometem o entendimento do texto. Pedimos para ele ler o que escreveu e ele disse que pensa de um jeito e escreve de outro, atribuindo a isso a “dificuldade em redação”.

Levando em consideração a explicação oral que o aluno nos deu, chegamos à conclusão de que ele compreende ideias explícitas e implícitas, posicionando-se a respeito do assunto abordado na notícia, mas não alcançou ainda domínio de escrita para elaborar respostas coesa e coerentes. Cabe à escola intervir para melhorar propiciar ao aluno diferentes situações de escrita e, conseqüentemente, maior domínio dos recursos empregados nessa modalidade da língua.



(Aluno 17)

O aluno 17 demonstra em sua resposta autonomia na elaboração textual. Na análise das notícias, demonstrou boa percepção de ideias implícitas e pressupostas, percebidas através de suas inferências coerentes com as notícias lidas em sala. Além disso, analisa o posicionamento do locutor através das pistas textuais.

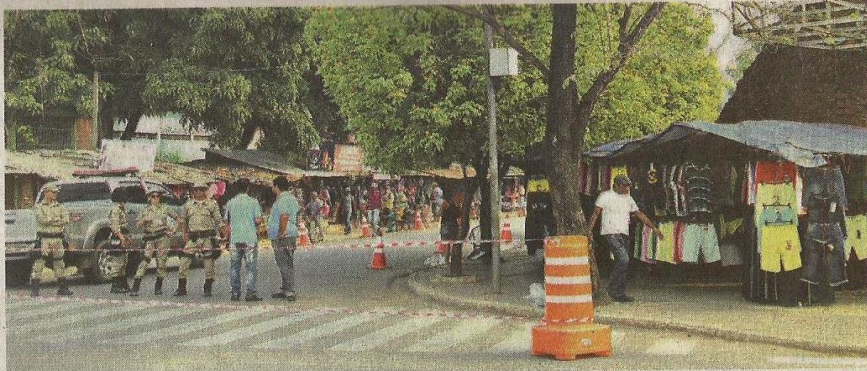
5.7 NOTÍCIA 3

Feirantes revoltados com ação da prefeitura

A Prefeitura de Parauapebas, através da Secretaria Municipal de Serviços Urbanos (Semurb), iniciou na manhã de ontem (16) o processo de retirada dos feirantes que ocupam uma área no Bairro Cidade Nova, centro da cidade. Os feirantes, no entanto, reagiram à retirada e exigem que a prefeitura cumpra o acordo firmado com o judiciário.

Eles ainda acusam os fiscais da Semurb de virem fazendo terrorismo, passando diariamente pelo local e dizendo que, "se não saírem por bem, vão sair na bala de borracha". "As pessoas aqui estão apreensivas. Muitos estão sem saber o que fazer, porque têm contas para pagar e não sabem como vai ficar a situação deles", diz o presidente da Cooperativa dos Feirantes, Antônio Rodrigues.

Os feirantes receberam no sábado (14) o escritório da Semurb, comunicando que ontem iniciaria a retirada das barracas e que o processo de retirada completa do local termina no dia 26 deste mês. Logo no início da manhã, o Departamento Municipal de Trânsito e Transporte de Parauapebas



Espaço reclamado pelos feirantes já funciona neste local, em Parauapebas, há mais de 20 anos

(DMTT), com apoio de viaturas da Polícia Militar, começou a isolar a área no entorno da feira.

Caminhões e caçambas foram posicionados para começar a retirada. Desesperados, alguns feirantes passaram mal. A vereadora Eliene Soares (PT), que integra a comissão da Câmara Municipal para tratar do assunto, chegou por volta de 8 horas no local e foi informada da liminar expedida pela prefeitura.

Ela disse que não tinha conhecimento do documento e foi argumentar com representantes da Semurb, que montaram quartel na Secretaria de Assistência Social, ao lado da feira. Uma comissão de feirante

foi convidada para participar da reunião. A imprensa tentou acompanhar, mas, nervoso, o representante da Semurb, Jair Diogo, não permitiu o registro da reunião.

Ela observa que isso pode gerar problemas ainda mais sérios, porque há muito vinha sendo feita essa discussão, para que a retirada fosse pacífica e sem causar danos aos feirantes. "Discutimos muitas vezes, inclusive envolvendo a Defensoria Pública, Ministério Público e Judiciário, para que tudo fosse feito sem traumas. Agora, vem à prefeitura e simplesmente ignora tudo isso e quer fazer as coisas do seu jeito", enfatiza Eliene.

No acordo, firmado com a justiça, tendo à fren-

te o juiz Líblio Moura, os feirantes seriam transferidos para o Mercado Municipal do Bairro Rio Verde. Para isso, no entanto, o município precisava cumprir tudo o que havia sido acordado durante o processo de discussão, como a reforma e adaptação do mercado, para atender a necessidade de cada setor comercial, já que na feira é comercializado de frutas a roupas.

Entre os feirantes, a decisão é praticamente unânime, só saem dali se for para o Mercado do Rio Verde e depois que as reformas forem feitas. Eles observam que no mercado, quando chove, alaga tudo. Tanto, que muitos feirantes deixaram o local. **(Tina Santos)**

Correio, Marabá-PA, 17 e 18 de novembro de 2015.

Após a projeção da notícia 3, os alunos procederam à leitura, demonstrando-se muito interessados em comentar sobre as ideias do texto. Organizamos a ordem das falas e os deixamos livres para levantarem hipóteses sobre o texto, posicionarem-se e até divergirem quanto à opinião diante do fato noticiado. Fizemos poucas intervenções, apenas para não permitir que houvesse digressões em relação ao assunto discutido ou interpretações que não eram pertinentes à compreensão do texto. Em seguida, os alunos responderam às questões escritas propostas.

Atividades referentes à notícia 3

- 1- Leia a manchete e verifique se há alguma palavra ou expressão que revele uma avaliação (ponto de vista) do emissor a respeito dos feirantes. Explique.
- 2- Observe o emprego das formas verbais **iniciaria e termina**, empregadas no 3º parágrafo. O que elas expressam a respeito do modo como a informação foi transmitida?
- 3- Em conformidade com o contexto, explique a expressão “... ainda mais sérios...”, presente no início do sexto parágrafo.
- 4- A notícia apresenta elementos linguísticos que induzem o leitor a alguma conclusão a respeito do fato noticiado ou é totalmente imparcial? Explique.
- 5- Qual o seu posicionamento a respeito do fato noticiado?

5.7.1 Recursos argumentativos constitutivos dos sentidos analisados na notícia 3

- Índices de avaliação;
- Seleção lexical;
- Tempos verbais;
- Indicadores modais (de modalidade): verbos, advérbios, expressões etc;
- Pressuposições;

A leitura da notícia 3 (“Feirantes revoltados com a ação da prefeitura”), aliada à resolução das questões propostas, orienta os alunos a uma leitura crítica que reconheça na elaboração textual, por meio das escolhas linguísticas, o posicionamento do locutor e os propósitos comunicativos do gênero textual em estudo. Os alunos também foram provocados a se posicionar a respeito de ideologias políticas presentes na notícia e instigados a analisar a postura política do jornal em relação à prefeitura de Parauapebas. Para isso, tiveram como base a forma como as informações foram distribuídas no corpo do texto, as escolhas linguísticas do locutor, bem como o emprego do futuro do pretérito como recurso de isenção do locutor face à informação veiculada. Após a avaliação sobre a (im)parcialidade da notícia de jornal impresso, os alunos foram solicitados a se posicionarem a respeito do assunto que constituía o tema da notícia em estudo.

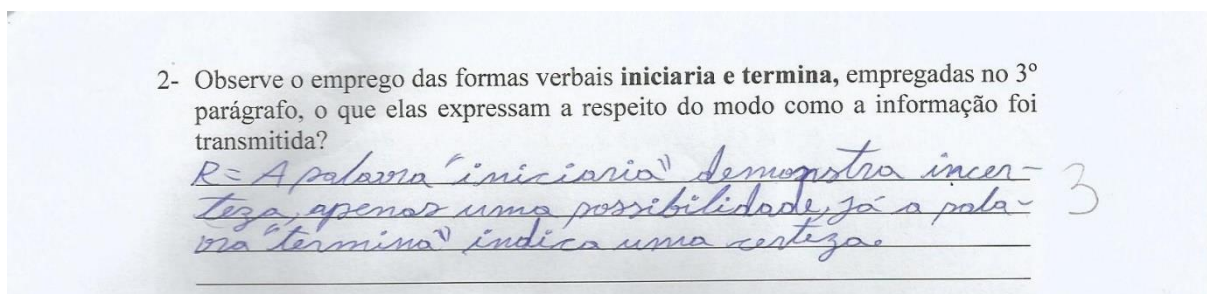
Procedemos ao trabalho pedagógico com o último texto e, da mesma forma como procedemos nas outras etapas de trabalho com a leitura, projetamos a notícia na lousa para ser lida pelos alunos, seguida da distribuição de cópias para cada aluno. Como essa notícia trata

de uma questão bem polêmica na cidade de Parauapebas, os alunos mesmos divergiam quanto ao assunto. Mas, consideramos importante os diferentes pontos de vistas reveladores de uma compreensão do texto lido. Numa linguagem coloquial eles afirmavam: “esse jornal quer é queimar a prefeitura” ou “essa vereadora tá dando uma de boazinha, dizendo que tá do lado dos feirantes pra ganhar voto”, entre outras opiniões que demonstravam que eles já haviam construído uma visão crítica do texto lido.

Questões relacionadas à notícia 3

Questão 2

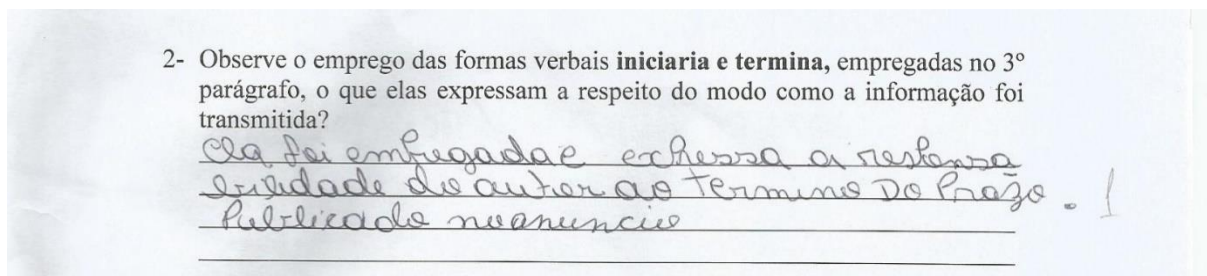
Em relação à questão 2 espera-se que os alunos percebam que a data a que o locutor se refere foi informada oficialmente por meio de ofício da Semurb aos feirantes. No entanto, o jornal emprega uma forma verbal (iniciaria) que não expressa certeza, indicando o não comprometimento do locutor com a informação veiculada.



(Aluno 3)

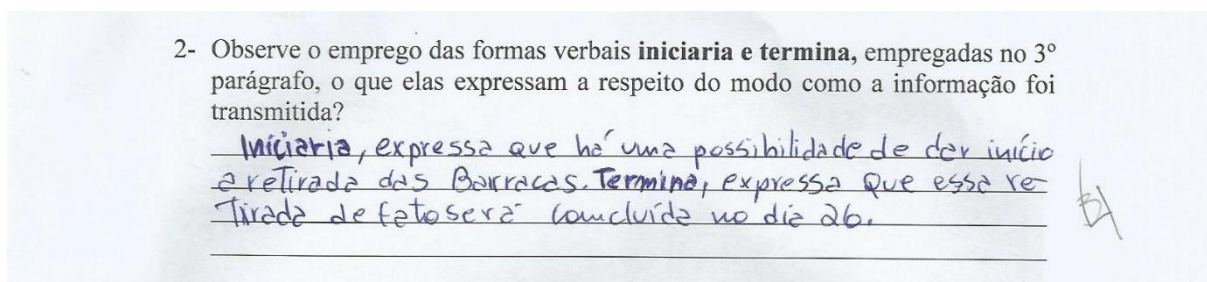
O aluno 3 faz adequadamente a diferenciação de sentido contextual das formas verbais empregadas na notícia. Como justificativa à afirmação de que o verbo “**iniciaria**” (empregada no terceiro parágrafo da notícia 3) indica uma incerteza, ele utilizou um operador restritivo “apenas” que limita o sentido do verbo a que se refere, ou seja, inviabiliza o sentido de certeza. Neves (1996) afirma que, muitas vezes, o enunciador passa da certeza à incerteza e vice e versa. No caso da notícia 3, o locutor inicia o terceiro parágrafo apresentando informações que sugerem um discurso sem ressalvas, pois faz referência ao ofício enviado pela Secretaria Municipal de Serviços Urbanos (Semurb) aos feirantes e informa data (sábado 14). Esses são elementos que conferem credibilidade ao que está sendo relatado. No entanto, em seguida quebra essa expectativa quando opta pelo emprego do verbo no futuro do pretérito

(iniciaria). Neves (1996) também diz que é comum discursos iniciarem com asseverações e partirem para o caminho da não-certeza, da relativização. A notícia 3 passa da possibilidade para a certeza devido às escolhas linguísticas do locutor, por meio dos verbos “**iniciaria**” e “**termina**”.



(Aluno 29)

Observamos que a resposta do aluno 29 não é muito clara porque emprega um elemento linguístico utilizado para retomar termos já citados (ela), mas não especifica se está se referindo à forma verbal “**iniciaria**” ou “**termina**”. Por outros elementos presentes em sua resposta, como “ao término do prazo”, inferimos que o aluno 29 faz alusão ao segundo verbo, expresso no contexto (termina). Se essa hipótese for válida, a resposta está incompleta, uma vez que não esclareceu o sentido do primeiro verbo. Por outro lado, percebemos um esforço do aluno para identificar o posicionamento do locutor diante do fato, ao afirmar: “ela expressa a responsabilidade do autor”, embora não esclareça qual das formas verbais. Observe que o aluno 29 ainda nomeia o gênero discursivo analisado de “**anúncio**”, embora algumas aulas tenham sido destinadas à exploração do gênero notícia. Trata-se de um aluno que, embora estivesse presente em todas as aulas em que as atividades de leitura foram propostas, demonstrou pouco interesse em responder às questões, entregando apenas duas atividades realizadas em sala.



(Aluno 5)

O aluno 5 elabora muito bem a resposta, pois além de expressar os sentidos contextuais das formas verbais analisadas, ainda explicita a que elementos textuais elas se referem, acrescentando informações que demonstram que ele compreendeu o texto lido. Também utiliza na resposta a expressão “de fato” que torna o sentido do verbo **termina** indubitável.

Questão3

Com a questão 3, espera-se que o aluno identifique a ideia pressuposta de que já existiam outros problemas, a partir do sentido do adverbio **mais** dentro do contexto.

3- Em conformidade com o contexto, explique a expressão “... ainda mais sérios...”, presente no início do sexto parágrafo.

Ele relata que eles já tem problemas, mas poderão ter outros piores e mais graves.

3

(Aluno 15)

O aluno 15 apresenta resposta esperada para a questão 3, pois consegue identificar a ideia pressuposta de que os problemas já existiam e ainda acrescenta sinônimos da palavra “**sérios**” (contida na expressão analisada), o que evidencia a compreensão do texto lido, neste caso, a notícia 3.

3- Em conformidade com o contexto, explique a expressão “... ainda mais sérios...”, presente no início do sexto parágrafo.

Ela abuzava que uma grande guerra globalmente quando mais venha.

1

(Aluno 19)

O aluno 19 ainda não apresentou resposta que pudesse conferir-lhe domínio de leitura e com base em uma questão respondida corretamente por quase todos os alunos da turma. Observa-se dificuldades em fazer inferências e identificar ideias pressupostas. Como resposta o aluno apenas transcreveu o início do sexto parágrafo que corresponde ao trecho do texto em

que foi citada a expressão contida no comando da questão. Tem-se aí um trabalho que a escola deve assumir, propiciando novas situações de leitura e escrita.

3- Em conformidade com o contexto, explique a expressão "... ainda mais sérios...", presente no início do sexto parágrafo.

Já havia problemas sérios antes, que poderia gerar outros que agravaria a situação.

3

(Aluno 23)

O aluno 23 consegue entender bem o texto porque faz inferências e identifica a ideia pressuposta. Podemos constatar isso pela presença das palavras **já** e **antes** empregadas na resposta. Além disso, também acrescenta orações explicativas que contextualiza o sentido da expressão analisada.

Ainda em relação à notícia³, é importante observamos que há uma relação entre as respostas apresentadas às questões 4 e 5. A questão 4 questiona se o locutor direciona o leitor a uma conclusão a respeito do fato noticiado,. Já a 5 pergunta qual é o posicionamento do leitor diante do assunto tratado na notícia. Para comprovarmos a relação entre essas questões vamos analisa-las em relação aos mesmos alunos:

4- A notícia apresenta elementos linguísticos que induzem o leitor a alguma conclusão a respeito do fato noticiado ou é totalmente imparcial? Explique.

Imparcial. Pois não contém a opinião do autor sobre a notícia.

1

5- Qual o seu posicionamento a respeito do fato noticiado?

Na minha opinião não foi justo a retirada dos beirantes, pois foi prejudicial aos trabalhadores.

3

(Aluno 15)

Quando comparamos as respostas, concluímos que o aluno 15 ainda não desenvolveu bem a habilidade de leitura, por isso elabora uma resposta própria do senso comum, sem fazer inferências e sem perceber a intencionalidade discursiva da notícia nem a presença de marcas

linguísticas que evidenciam a opinião do locutor diante do fato relatado. Na resposta à questão 5, apresenta um posicionamento que coincide com a conclusão de que a notícia direciona o leitor, embora a posição expressa na resposta esteja bem justificada.

4- A notícia apresenta elementos linguísticos que induzem o leitor a alguma conclusão a respeito do fato noticiado ou é totalmente imparcial? Explique.

A notícia induz ao lado dos feirantes pois a retirada devia ser mais pacífica, com o acordo acertado e em prática, já que foi rejeitado.

5- Qual o seu posicionamento a respeito do fato noticiado?

Foi bom ter tirado, pois o novo local agora está mais privilegiado, fica mais longe mais está melhor.

(Aluno 5)

Na resposta elaborada para a questão 4, o aluno 5 demonstra já ter desenvolvido a competência leitora, pois faz inferências e expõe ideias que estão apenas subentendidas na notícia, como o fato de citar que o acordo entre prefeitura e feirantes, firmado junto à justiça, havia sido rejeitado na prática. Em relação à questão 5, o aluno já se posiciona como favorável à retirada dos feirantes do local, ou seja, ele não se deixa convencer pelas ideias apresentadas na notícia.

5.8 NOTÍCIA 4

PREFEITURA DE PARAUAPEBAS

Diz que exame para Zika foi normalizado

Nos últimos dias foi grande o número de denúncias sobre a falta de coleta de material para exame para detectar o Zika Vírus nos centros de saúde da rede pública de Parauapebas. Alguns pacientes denunciaram que estavam sendo aconselhados nos centros de saúde a procurar a rede particular para fazer o exame, que custa em torno de R\$ 700,00.

A falta de coleta foi confirmada pela prefeitura, que justificou, em nota, que isso ocorreu devido a

problemas de logística na entrega do material utilizado para o procedimento. Ainda segundo a nota, desde a última quinta-feira (23) o serviço teria sido normalizado no laboratório do Hospital Municipal.

Parauapebas continua sendo uma das cidades do Pará com maior número de casos de dengue e também de Zika Vírus. As duas enfermidades são transmitidas pelo mosquito *Aedes Aegypti*, que também é transmissor da febre Chikungunya.

O maior medo das

pessoas, no entanto, agora é com o Zika Vírus, que está sendo relacionado aos casos de microcefalia em bebês no País. Como as autoridades de saúde ainda não sabem que outras anomalias ou doenças o vírus pode causar, se redobrou as atenções no combate ao mosquito em todo o Brasil.

Até homens do Exército irão ser usados nas ações de combate ao inseto nas cidades onde há maior incidência da doença, como é o caso de al-

gumas cidades da Região Nordeste. Em Parauapebas, desde o início de dezembro a prefeitura iniciou mutirões de limpeza e campanhas educativas nos bairros para conter a proliferação do mosquito.

O município já teve confirmado dois casos de microcefalias. A Secretaria Municipal de Saúde ainda aguarda o resultado dos exames feitos nos bebês, para confirmar ou não se a doença está relacionada ao Zika Vírus. (Tina Santos)

Correio, Marabá-PA, 29 e 30 de dezembro de 2015.

Após a leitura da notícia 4, percebemos que os alunos já haviam desenvolvido maior domínio interpretativo para captarem ideias implícitas e identificar palavras ou expressões que revelassem o posicionamento do emissor diante do texto. Houve a discussão das ideias presentes no texto, os alunos identificaram que dentro da mesma notícia havia fatos que eram relacionados a Parauapebas e outros que diziam respeito ao cenário nacional. Inferiram que havia mais isenção do emissor diante dos acontecimentos locais e mais comprometimento com as informações nacionais. Após trocarem opinião sobre o assunto abordado na notícia, os alunos iniciaram a resolução das questões propostas:

Atividades referentes à notícia 4

- 1- A ação expressa pela forma verbal **denunciam** é atribuída a “alguns pacientes”. Mas o contexto não esclarece, de fato, quem fez a denúncia. Como pode ser entendido o posicionamento do enunciador? Ele se compromete com a informação transmitida? Esclareça, com base em elementos linguísticos, presentes no texto.
- 2- A forma verbal **teria sido**, empregada no segundo parágrafo, expressa certeza ou possibilidade de o serviço de coleta de exame para o Zika Vírus ter sido normalizada? Explique.
- 3- A partir do sentido contextual da forma verbal **continua**, citada no terceiro parágrafo, é possível depreender como é a situação de Parauapebas, em relação às doenças transmitidas pelo mosquito *Aedes Aegypti* ?
- 4- Observe que a manchete da notícia inicia com a expressão “**Diz que...**”. Relacionando-a a outras escolhas linguísticas presentes no texto, é possível inferir qual é o posicionamento do enunciador? Ele se compromete ou não com as informações apresentadas?
- 5- Em sua opinião, quais foram os propósitos comunicativos do jornal ao publicar essa notícia?

5.8.1 Recursos argumentativos constitutivos dos sentidos analisados na notícia 4

- Seleção lexical;
- Tempos verbais;
- Indicadores modais (de modalidade); verbos, advérbios, expressões, torneios sintáticos;
- Pressuposições;

A leitura crítica da notícia 4 (“Diz que exame Zika foi normalizado”) propiciou aos alunos a discussão sobre posições ideológicas políticas presentes na notícia e os propósitos comunicativos da notícia em estudo, por meio da análise da forma como a manchete foi elaborada e relação com outras informações contidas no texto. O posicionamento do locutor diante do relato dos fatos também foi questionado a partir da análise do emprego de formas verbais em 3ª pessoa do plural e uso de locuções verbais no futuro do pretérito do indicativo. Além disso, os alunos foram instigados a identificar ideias pressupostas por meio do emprego de verbos de estado, como “continua”, que faz referência a uma situação anterior à posta.

Em seguida, os alunos foram levados a avaliar se a organização textual e a forma como os fatos foram relatados contribuíram para induzir o leitor a uma conclusão sobre o assunto tratado na notícia.

Questões relacionadas à notícia 4

Questão 2

- 2- A forma verbal **teria sido**, empregada no segundo parágrafo, expressa certeza ou possibilidade de o serviço de coleta de exame para o Zika Vírus ter sido normalizada? Explique.

Expressa possibilidade pois, o autor utiliza uma nota emitida pela prefeitura assim não se compromete com a informação.

3

(Aluno 23)

O aluno 23 demonstra que interpretou corretamente o sentido contextual da forma verbal **teria sido** e ainda recorreu a outros elementos textuais que reforçam o sentido modalizador do não-comprometimento do locutor com as informações contidas na notícia ao fazer referência à nota emitida pela prefeitura e ainda acrescenta que isso isenta do comprometimento com a informação.

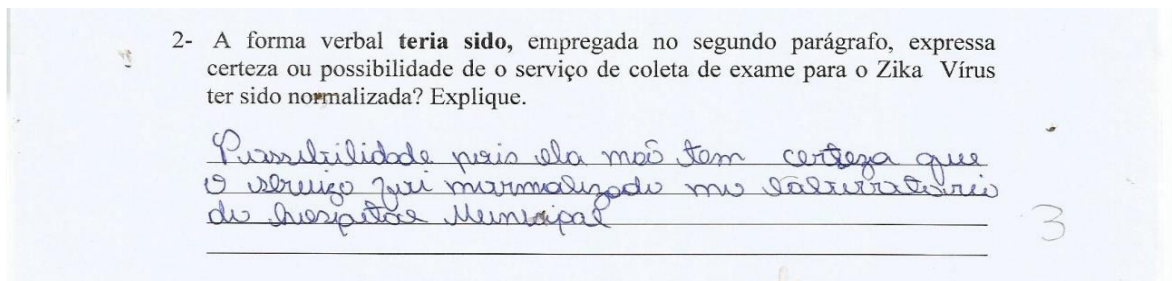
- 2- A forma verbal **teria sido**, empregada no segundo parágrafo, expressa certeza ou possibilidade de o serviço de coleta de exame para o Zika Vírus ter sido normalizada? Explique.

Em nota que isso ocorreu devido os problemas de logística na entrega de reagentes e todo material.

(Aluno 12)

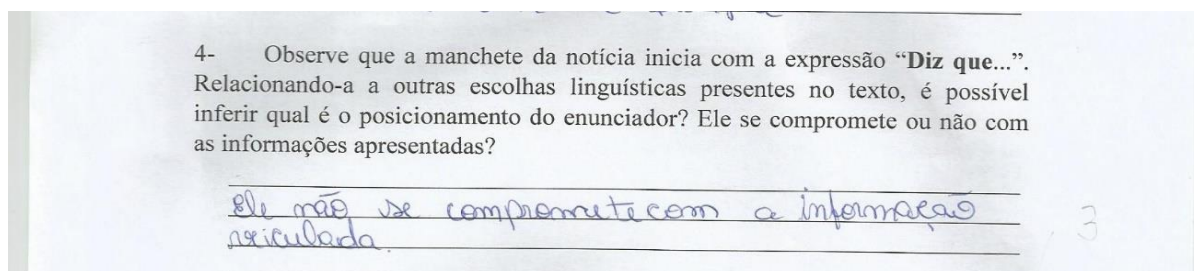
O aluno 12 ainda não desenvolveu alguns domínios de leitura, razão pela qual ainda não identifica o sentido contextual da forma verbal **teria sido**, solicitado no comando da questão. Como não o identifica também não há como fazer uma explicação sobre o valor semântico do termo. Como já fez em outras questões, o aluno 12 apenas transcreve um trecho do texto, o que atesta um nível de leitura que ainda não favorece ao aluno a apreensão de sentidos mobilizados por índices linguísticos empregados no texto. Em relação à notícia 4,

copia um trecho do segundo parágrafo e, em vez de escrever “problemas de logística”, como afirma a notícia, escreve “problemas de logista”, alterando, assim, o sentido textual.



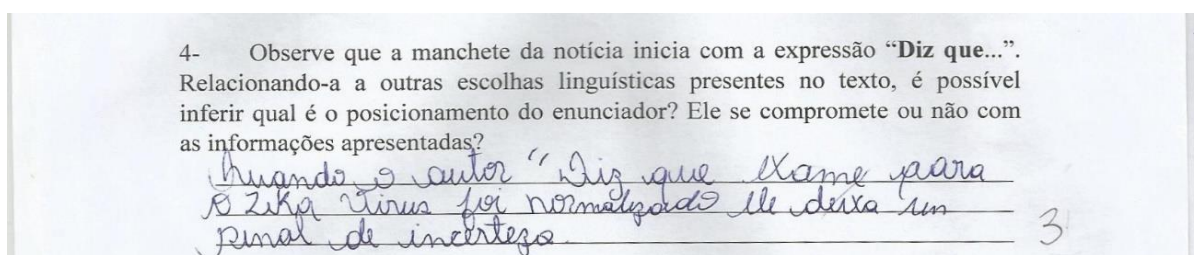
(Aluno 13)

O aluno 13 afirma que a forma verbal **teria sido** indica possibilidade e justifica esse sentido com a afirmação de que o locutor, a quem denomina “ela”, não tem certeza de que o serviço de coleta do material para o exame de Zika foi normalizado no laboratório do hospital municipal, embora nem todas essas informações estejam explícitas na resposta.



(Aluno 24)

O aluno 24 é bem sucinto em sua resposta, apenas, informa que “ele” (o locutor) não se compromete com a informação veiculada na notícia. Esse aluno participa ativamente da aula e contribui com a interpretação textual, posicionando-se, criticamente em relação aos textos lidos.



(Aluno 1)

O aluno 1 contextualiza a expressão “**Diz que**” transcrevendo a manchete completa. Em seguida, explica que expressa incerteza, mas não responde satisfatoriamente à questão porque não relaciona a oração modalizadora ao posicionamento do locutor diante do fato noticiado.

Em relação à questão 4, praticamente, toda a turma entendeu que não houve comprometimento do locutor com o fato veiculado. Os alunos chegaram até a estranhar o fato de a manchete ter iniciado com a expressão “Diz que”.

5.9 VISÃO PANORÂMICA DA PESQUISA

Como podemos perceber todas as questões feitas pelos alunos foram avaliadas. No entanto, para a análise pormenorizada nesta pesquisa, foram selecionadas tanto questões que não atendiam ao que foi solicitado no comando, como as que corresponderam às expectativas, uma vez que um dos propósitos desta pesquisa é ter uma visão geral dos resultados deste projeto de leitura. Tanto é que nos dedicamos a investigar os fatores que influenciaram o desempenho insatisfatório de alguns alunos, pois já constatamos que a escola oferece condições favoráveis à aprendizagem.

A análise das atividades de leitura propostas aos alunos do 9º ano 1, pode ser visualizada na tabela abaixo, permitindo uma visão geral tanto do desempenho da turma, quanto individual dos alunos em relação à leitura crítica e reflexiva de notícia de jornal impresso, objeto de nossa pesquisa. Lembramos que os números são relacionados a conceitos, portanto, é necessário verificá-los no quadro que expressa os níveis aproximados de leitura.

Para enumerarmos os alunos utilizamos a lista de frequência da turma. Assim o aluno é identificado pelo número da chamada.

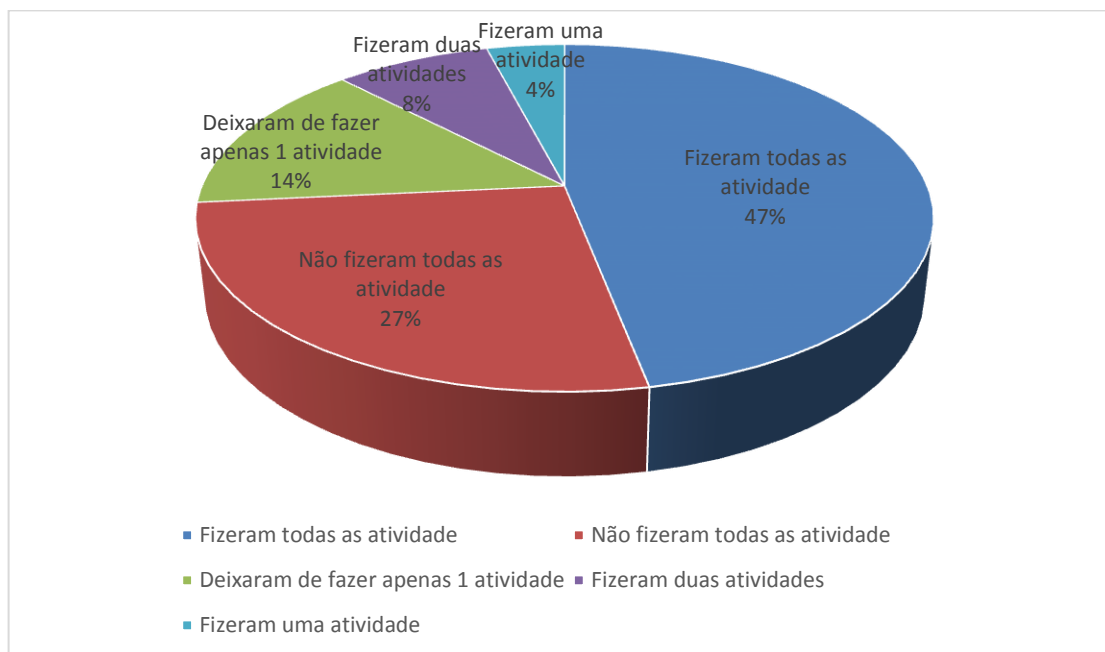
Tabela 1: Tabela-síntese do desempenho dos alunos

Aluno	N1	N2	N3	N4
01	4	4	3	3
02	3	4	3	4
03	4	4	4	4
04	3	4	3	3
05	3	4	4	3
06	-	-	-	-
07	3	4	3	3
08	3	3	2	2
09	1	1	1	1
10	1	1	1	1
11	-	3	3	2
12	1	1	1	1
13	3	4	-	3
14	-	-	-	2
15	4	3	3	2
16	4	4	3	3
17	4	-	4	3

18	-	3	3	3
19	-	1	1	1
20	1	-	2	-
21	4	3	3	3
22	4	3	3	3
23	4	3	3	4
24	4	3	3	4
25	4	3	3	4
26	2	2	-	2
27	4	4	3	4
28	4	3	3	4
29	-	-	2	1
30	4	3	3	4
31	2	-	-	-
32	-	-	1	2
33	-	3	2	1
34	-	3	-	2
35	1	2	1	2
36	1	2	1	2
37	2	3	1	4

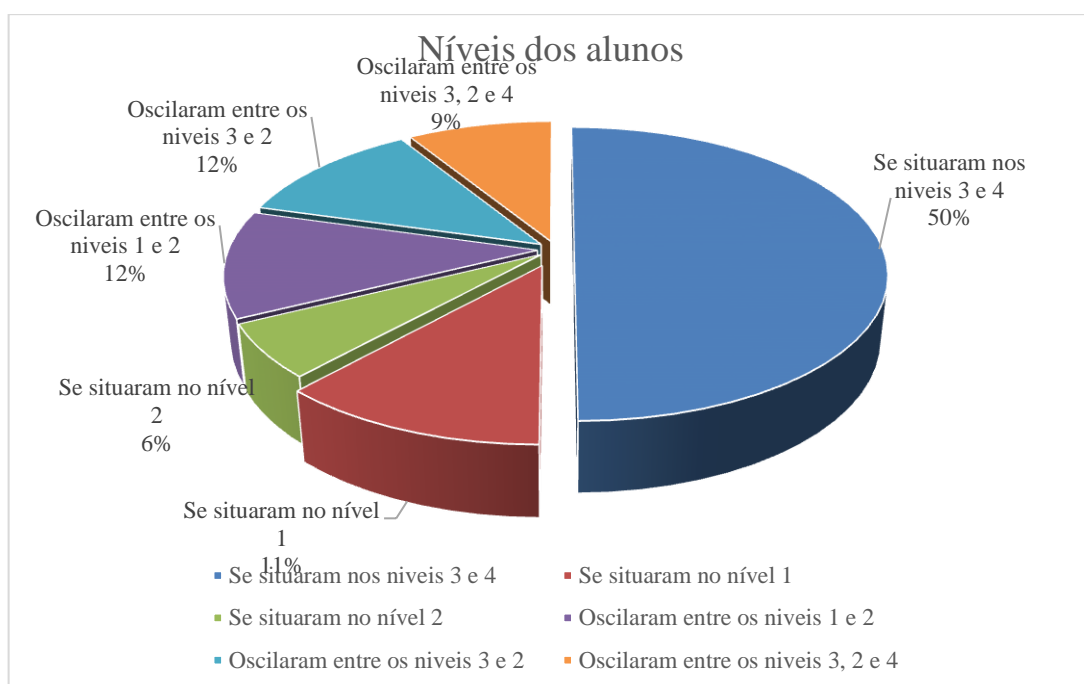
Gráficos Demonstrativos

A lista de frequência do 9º ano 1 da escola João Prudêncio de Brito contém 37 alunos, mas, apenas 36 estudam na turma, pois o aluno número 6 é desistente. Então, vamos nos referir ao universo de 36 alunos para efeito do cálculo de dados.

Gráfico 1 Realização das atividades de leitura

A observação do gráfico demonstra que a maioria dos alunos fizeram todas as atividades, 47%, que 14% deixou de fazer apenas uma e que 8% fez apenas duas. Então, o número de alunos que participou deste projeto de leitura foi bastante expressivo, já que dos 36 alunos que estudam na turma, todos realizaram, no mínimo, uma atividade, o que corresponde a 4% dos alunos.

Gráfico 2 Níveis aproximados de proficiência em leitura



Em relação aos resultados obtidos com a aplicação do projeto de leitura, podemos constatar que foram muito significativos, pois 50% da turma, demonstraram ter desenvolvido habilidade para interpretar os textos, perceber ideias explícitas e pressupostas, bem como identificar o posicionamento do emissor e reconhecer os sentidos dos elementos linguísticos dentro do contexto.

Dos demais alunos, 9% correspondem a alunos que já desenvolveram uma certa habilidade para interpretar textos, mas ainda cometem algumas falhas ao levantar hipóteses sobre as ideias do texto ou fazer inferências. No entanto, observamos que a maior dificuldade está relacionada à elaboração de respostas, pois não interferimos na parte da escrita. Então, percebemos que, muitas vezes, essa oscilação em que um mesmo aluno, ora apresenta uma resposta satisfatória ora não, tem a ver com a apresentação de respostas parciais ou fragmentadas, mas que demonstram a compreensão dos textos lidos.

Também verificamos que há alguns casos em que alunos oscilam entre uma interpretação básica, percepção só das ideias explícitas do texto e a identificação de ideias pressupostas. Esses alunos estão desenvolvendo a capacidade leitora, mas requer mais aprimoramento, por meio de práticas de leitura. Notamos que essa situação deve estar relacionada ao grau de complexidade das atividades de interpretação textual.

Em relação à turma, 12% correspondem a alunos que ainda têm muita dificuldade de leitura, precisam ter contato com variados textos, sob orientação adequada e abordagem que os ajude a desenvolver a habilidade de ler. Podemos constatar que a vivência deste projeto de leitura, que propõe a interpretação de notícias a partir de modalizadores, já iniciou esse processo, mas habilitar os alunos à leitura exige, uma prática constante.

CONCLUSÃO

A aplicação deste projeto de leitura, numa turma de 9º ano, demonstra que é possível desenvolver domínios de leitura dos alunos. Para isso, a leitura deve ser uma prática constante, deve ter um espaço privilegiado nas aulas de língua portuguesa. Esta proposta de leitura, por exemplo, durou, praticamente, o ano inteiro porque antes de propormos as atividades que geraram os dados dessa pesquisa, participamos do planejamento pedagógico do ano letivo e sugerimos a inserção de alguns conteúdos necessários à interpretação textual, principalmente relacionados ao estudo da linguagem, que é a “matéria- prima” de todos os textos, por isso deve estar no centro do processo de ensino-aprendizagem, como bem nos esclareceu Geraldi (1997).

Também queremos deixar claro que vários fatores foram determinantes para que os resultados desta proposta de leitura fossem favoráveis, como a estrutura física da escola e principalmente, da sala de aula que, como já mencionamos, conta com vários recursos: lousa digital, projetor de slides, caixa de som e até impressora. Além disso, a predisposição da professora para alterar o conteúdo programático e priorizar questões relativas à linguagem e à leitura.

Vale ressaltar que essas boas condições de ensino-aprendizagem não é uma realidade de todas as escolas de Parauapebas. A escola João Prudêncio é a única do município que trabalha com salas específicas por disciplinas, chamadas de “laboratórios” de língua portuguesa, matemática, ciências, geografia e artes. Tanto é que esta escola é destaque no IDEB (índice de desenvolvimento da educação básica) do Pará. Os alunos fazem simulados preparatórios para essa prova e nas turmas dos anos finais, são feitas estatísticas e analisadas junto com professores e alunos.

O fato é que esta pesquisa nos mostrou que podemos intervir na realidade escolar e melhorar níveis de leitura, mas, também, precisamos de condições adequadas para alterar as práticas de ensino de língua portuguesa. Com a aplicação deste projeto de leitura, que propôs a análise dos sentidos dos modalizadores no gênero notícia, muitos alunos conseguiram ler efetivamente, outros, por suas histórias de vida e de leitura, ainda dependem de um maior percurso de leitura e a escola deve promover situações de leitura e escrita propiciadoras de novas condições.

Além disso, numa análise mais crítica e reflexiva da notícia, os alunos conseguem constatar nos textos lidos que, de acordo com a forma como as ideias são organizadas no texto e com as escolhas linguísticas, é possível ultrapassar níveis de leitura que estacionam na

identificação de palavras ou frases no texto, sem que o aluno alcance níveis interpretativos que mobilizam sentidos no modo como o que se diz é dito.

Além disso, a prática da leitura, socialização e debates das ideias dos textos e a discussão sobre a validação ou não das hipóteses levadas por meio de inferências são importantes estratégias para o desenvolvimento da competência leitora. Isso depende da intervenção efetiva do professor, no sentido de conduzir/orientar o processo de desenvolvimento da habilidade de ler, que exige prática constante. Sabemos que leitura envolve muitas ações, como a mobilização de conhecimentos prévios sobre o assunto abordado no texto, entre outras estratégias, mas priorizamos a leitura a partir da análise dos modalizadores, sem nos prendermos a nomenclaturas, todavia enfatizando sempre os sentidos contextuais de elementos linguísticos importantes para compreensão das principais ideias dos textos analisados.

Antes de os alunos adquirirem autonomia para interpretar, a atuação do professor, enquanto mediador, entre texto e alunos é fundamental. Essa mediação pode ser feita de muitas maneiras, através da interação verbal, questionamentos ou discussões. Percebemos isso no decorrer dos dois meses em que participamos das aulas de língua portuguesa, com ações relacionadas à aplicação deste projeto de leitura. Na etapa final, os alunos já estavam eufóricos para explicar as ideias dos textos e tinham mais segurança para levantar hipóteses quanto aos possíveis sentidos textuais e identificação tanto posicionamento do locutor nas notícias quanto dos propósitos comunicativos do gênero em estudo.

Constatamos também que a intervenção da escola na questão da inclusão social ainda precisa ser redirecionada, pois há casos de alunos que mesmo estando na série final do ensino fundamental, apresentam leitura e escrita incompatíveis com o ano (série) em que estudam. Para isso, a escola precisa ampliar o acesso dos alunos a bens culturais, a livros e à própria internet que precisa ser utilizada com melhor aproveitamento, por meio de projetos ou ações que permitam aos alunos o acesso à ampliação de informações nas diversas áreas do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ALVES FILHO, Francisco. **Gêneros jornalísticos: notícias e cartas de leitor no ensino fundamental** / Francisco Alves Filho. – São Paulo: Cortez, 2011

ANTUNES, Irandé. **Análise de textos: fundamentos e práticas** / Irandé Antunes. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

_____. (2003) **Aula de português: encontro e interação** / Irandé Antunes. São Paulo: Parábola Editorial.

_____. (2007). **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho** / Irandé Antunes. São Paulo: Parábola Editorial.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal** / Mikhail Mikhailovitch Bakhtin; prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov; introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. – 6ª. ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

_____. (2006). **Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais no método sociológico da linguagem**. 12ª ed. São Paulo: Hucitec.

BAWARSHI, Anis. REIFF, Mary. **Gênero história, teoria, pesquisa, ensino**. Tradução de Benedito Gomes Bezerra. Editora Parábola. 1ª ed. São Paulo: 2013.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos**. In DIONÍSIO, Angela Paiva, MACHADO, Anna Raquel, BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs). **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, 39-49p.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. /Língua Portuguesa. Brasília: 1998.

BRITO, Luiz Percival Leme. **Contra o conselho: cultura escrita, educação e participação** / Luiz Percival Leme de Brito – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

COSTA VAL, Maria das Graças, et al. **Avaliação do texto escolar**/ Autêntica Editora/Ceale, 2009.

DE PIETRI, Émerson. **Práticas de leitura e elementos para a atuação docente** / Émerson de Pietri. – Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DIJK, Teun Adrianus Van, 1943. **Cognição, discurso e interação** / Teun A. Van Dijk (org. e apresentação de Ingedore V. Koch). – 7 ed., 1ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2013

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

FARIA, Maria Alice de Oliveira. **Como usar o jornal na sala de aula** / Maria Alice de Oliveira Faria. 11. ed. – São Paulo: Contexto, 2011.

- FIORIN, José Luiz. **Elementos de análise do discurso**. 15. ed. – São Paulo: Contexto, 2011.
- _____. (2016). **Introdução ao pensamento de Bakhtin**, 2 ed. - São Paulo: Contexto
- GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem** – 4ª ed. – São Paulo: WMF Martins Fontes, 1997a.
- _____. (1997b). et al. (orgs.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática.
- GUIMARÃES, Elisa. **Texto discurso e ensino**. 2005. (Apresentação de Trabalho/Conferência ou palestra).
- _____. (1992). **Texto discurso e ensino**. 2013 1 ed., 2ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2013.
- KATO, Mary Aizawa. **O aprendizado da leitura** / Mary Kato. – 5ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1999. – (Texto e linguagem)
- KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura: teoria e prática** / Angela Kleiman. 12ª Edição, Campinas, SP: Pontes, 2008.
- KOCH, Ingedore Villaça. **Ler e compreender: os sentidos do texto** / Ingedore Villaça Koch e Vanda Maria Elias. – 3. ed., 7ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2012a.
- _____.(2012b). **Intertextualidade: diálogo possíveis**. Bentes, Anna Chistina, Cavalcante, Mônica Magalhães. São Paulo: Cortez
- _____.(1992). **Inter-ação pela Linguagem**. São Paulo: Contexto.
- _____.(1984). **Argumentação e Linguagem**. São Paulo: Cortez.
- _____.(1997). **O Texto e a Construção dos Sentidos**. São Paulo: Contexto.
- _____.(2016). **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto
- _____.(2009). **Desvendando os Segredos do Texto**. São Paulo: Cortez
- _____. (2011) **Ler e escrever: estratégia de produção**. Elias, Vanda Maria São Paulo: Contexto
- _____.(2005) **Linguística textual: uma introdução**. / Fávelo, Leonor Lopes. São Paulo: Cortez

KÖCHE, Vanilda Salton. **Leitura e produção textual: gêneros textuais do argumentar e expor** / Vanilda Salton Köche, Odete Maria Benetti Boff, Adiane Fogali Marinello. 6. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LOZZA, Carmen. **Escritos sobre jornal e educação: olhares de longe e de perto**/Apresentação de Emir Sader. São Paulo: Global, 2009

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. Gêneros textuais & ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

NASCIMENTO, Elvira Lopes (Org). **Gêneros textuais dá didática das línguas aos objetos de ensino**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

NEVES, Maria H. M. A modalidade. In KOCH, Ingedore G. Villaça: **Gramática do português falado**. Vol. 6. São Paulo: UNICAMP, 1996.

PLANTIN, Christian. **A argumentação** – história, teorias, perspectivas. Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Sírio Possenti – Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996

ROJO, Roxane.et. al. **[Re]Discutir: texto, gênero e discurso**, São Paulo, SP: Parábola, 2008.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura** / Isabel Solé; trad. Cláudia Schilling – 6. ed. – Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Lusinete Vasconcelos de. **As proezas das crianças em textos de opinião** / Lusinete Vasconcelos de Souza. – Campinas, SP: Mercado de letras, 2003.

VIEIRA, Josenia Antunes. **Reflexões sobre a língua portuguesa: uma abordagem multimodal**. In: ROCHA, Harrison da; BOUMAROUN, Cristiane R.G.; FERRAZ, Janaína de Aquino. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

VOESE, Ing. **Análise do discurso e o ensino da língua portuguesa**. São Paulo: Cortez,2004.

Teses de mestrados

RIBEIRO, Nilsa Brito, A paráfrase: uma atividade argumentativa, 2001, Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Língua.

SOUZA, Adilson Ferreira de, A Modalização enunciativa no discurso do professor em sala de aula: uma análise dessa prática nas 8^{as} séries do Ensino Fundamental, 2008, dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.

Links pesquisados

Revista Querubim

ISSN 1809-3264

Revista eletrônica de trabalhos científicos nas áreas de Letras, Ciências Humanas e Ciências Sociais. 2006/02

<http://br.monografias.com/trabalhos3/texto-jornalistico-sob-olhar-enunciacao/texto-jornalistico-sob-olhar-enunciacao.shtml>

<http://docplayer.com.br/10374110-A-modalizacao-nos-discursos-de-uma-autoridade-politica-e-de-uma-autoridade-religiosa.html>

<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/viewFile/2415/1889>