



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**



FÁBIA SANTOS MELO

**“CONTOS PARA MORRER DE RIR”: UMA ABORDAGEM DE LETRAMENTO
CRÍTICO E ARGUMENTATIVO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL**

**São Cristóvão - SE
2023**

FÁBIA SANTOS MELO

**“CONTOS PARA MORRER DE RIR”: UMA ABORDAGEM DE LETRAMENTO
CRÍTICO E ARGUMENTATIVO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL**

Relatório apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS) da Universidade Federal de Sergipe como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras, na área de concentração Linguagens e Letramentos e na linha de pesquisa Estudos da linguagem e práticas sociais.

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a. Isabel Cristina Michelan de Azevedo

**São Cristóvão - SE
2023**

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Melo, Fábila Santos.
M528c "Contos para morrer de rir" : uma abordagem de letramento
crítico e argumentativo para o ensino fundamental / Fábila Santos
Melo ; orientadora Isabel Cristina Michelin de Azevedo. – São
Cristóvão, SE, 2023.
130 f. ; il.

Dissertação (mestrado Profissional em Letras) – Universidade
Federal de Sergipe, 2023.

1. Letramento. 2. Língua portuguesa - Estudo e ensino. 3.
Silogismo. 4. Didática. I. Azevedo, Isabel Cristina Michelin de, orient.
II. Título.

CDU 808.1



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM LETRAS –PROFLETRAS/SC



ATA DE DEFESA DA COMISSÃO JULGADORA DA DISSERTAÇÃO DA MESTRANDA APRESENTADA PELA ESTUDANTE **FÁBIA SANTOS MELO** PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO DE MESTRE PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE-PROFLETRAS.

Aos trinta dias do mês de junho do ano de dois mil e vinte e três, às nove horas, modo online, reuniu-se a Comissão Julgadora da Dissertação da Mestranda **FÁBIA SANTOS MELO**, composta pelos (as) Professores (as) Doutores (as): **ISABEL CRISTINA MICHELAN DE AZEVEDO** (Presidente da Banca) **LEILANE RAMOS DA SILVA** (Membro interno) e **LUIZ ANTONIO FERREIRA** (Membro externo à instituição) para examinar o trabalho apresentado sob o título **Letramento crítico: Estratégias didáticas para desenvolvimento das capacidades argumentativas do estudante do ensino fundamental**.

A Professora **ISABEL CRISTINA MICHELAN DE AZEVEDO**, na qualidade de presidente da banca, passou a palavra ao candidato, informando tempo limite de 20 minutos para a apresentação inicial. Terminada a exposição da mestranda, a Presidente passou a palavra a cada um dos membros da Comissão Julgadora, informando que o tempo previsto para a arguição era de trinta minutos. Após a arguição, a comissão deliberou sobre o resultado da avaliação do trabalho. Em relação ao título de **“Mestre Profissional em Letras”**, a mestranda foi considerada:

- ☒ (X) APROVADO
☐ () APROVADO COM RESTRIÇÃO
☐ () REPROVADO

Parecer:

A proposta tem o mérito de dar destaque à argumentação como objeto de ensino, atende teórica e metodologicamente ao gênero exigido em nível de pós-graduação e endossa uma perspectiva replicável, contribuindo sensivelmente para o trabalho qualificado com estudantes da educação básica. Sugere-se publicação para a divulgação da pesquisa.

gov.br Documento assinado digitalmente
ISABEL CRISTINA MICHELAN DE AZEVEDO
Data: 30/06/2023 14:12:19-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

ISABEL CRISTINA MICHELAN DE AZEVEDO
PRESIDENTE

LEILANE RAMOS DA SILVA
EXAMINADORA INTERNA

gov.br Documento assinado digitalmente
LEILANE RAMOS DA SILVA
Data: 30/06/2023 12:30:10-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

LUIZ ANTONIO FERREIRA
EXAMINADOR EXTERNO

gov.br

Documento assinado digitalmente
LUIZ ANTONIO FERREIRA
Data: 30/06/2023 12:13:18-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

À Olívia
Que inocentemente soube compreender a minha ausência e,
em um estímulo constante, levou-me a seguir em frente, apesar das lutas.

AGRADECIMENTOS

À minha família, meu pilar de sustentação. Se pudesse escolhê-la em outra vida, eu assim faria. Amo vocês!

À minha mãe, que me ensinou a compreender os outros e o mundo.

À minha irmã, por ter assumido o papel de mãe de minha filha, acompanhando minha luta, enquanto eu estava ausente, seja fora de casa ou nas longas horas de estudo. Por torcer por mim. Obrigada, Fabiana, pelo desejo de que este sonho, que também é seu, fosse realizado.

A Ed, esposo, amigo e companheiro de todas as horas, por me incentivar diuturnamente a continuar com os estudos. Agradeço por tudo o que não se pode explicar somente com palavras.

Agradeço, em especial, à minha orientadora Isabel Cristina Michelin de Azevedo, pela compreensão, por ter acolhido minhas ideias e ser sempre muito presente, contribuindo, sobremaneira, para o meu aperfeiçoamento profissional.

Aos professores do programa PROFLETRAS, pelos ensinamentos valiosos.

Aos colegas de curso, pelas experiências compartilhadas. Em especial, a Giselda, Brígida, Shirley, Claudeney e Ana Rosa por me ouvir, apoiar, sugerir e dividir comigo horas de estudos, aflições e, principalmente, conquistas e sonhos;

À Escola Joaquim Silveira Vilanova, que permitiu que esta pesquisa fosse realizada. Aos meus pupilos que embarcaram comigo nessa aventura.

Às presenças amigas, tão queridas, que passeiam de modo significativo por minha existência. À Adriana Soares de Almeida, pela amizade, leituras e revisão do texto. Aos amigos, Aparecida, Joana, Claudia, Deyse, Ariane, Luciana, Idalina e Warley por partilharem experiências, pela força e por entenderem minha ausência;

À banca que, gentilmente, leu este estudo, e a todos que, de alguma maneira, contribuíram para o meu trabalho.

RESUMO

A presente pesquisa trata do ensino da argumentação como objeto de ensino nas aulas de Língua Portuguesa a partir de uma perspectiva discursiva. O objetivo do projeto foi permitir que o estudante reconheça as estratégias utilizadas nos contos de humor e que, a partir desse entendimento, desenvolva capacidades argumentativas nos discursos produzidos em situação de interação. Esta proposta decorre do fato de grande parte dos discentes matriculados na escola em que esta pesquisa se desenvolveu concluírem o ensino fundamental sem a consolidação de variadas capacidades. Assim, buscou-se pensar um projeto de ensino que pudesse contribuir para a ampliação das capacidades discentes do nono ano do Ensino Fundamental. O problema de pesquisa procurou responder à seguinte questão: “Como os contos de humor podem colaborar com a materialização de propósitos argumentativos?” Para obter respostas para essa questão, a pesquisa foi planejada como um trabalho de intervenção, de natureza qualitativa, visto que foi planejado um projeto de ensino com a finalidade de contribuir com a solução de um problema prático: os estudantes não se motivavam com as práticas escolares de produção textual. O produto deste mestrado profissional é a constituição de um conjunto de módulos didáticos organizados em oficinas que possibilitaram estudar conteúdos e procedimentos que permitiram aos estudantes produzir hiperconto, após participarem de quatro desses módulos compostos por oficinas de leitura, compreensão e produção de texto, voltados ao gênero discursivo contos de humor. O referencial teórico fundamenta-se, sobretudo, nos estudos sobre argumentação e retórica em interface com as relações entre gêneros discursivos e os multiletramentos. Os resultados indicam que, para amenizar as dificuldades de escrita dos estudantes do Ensino Fundamental, é indicado combinar estratégias linguístico-literárias e retóricas, pois a produção literária colabora com o aprimoramento da argumentação dos estudantes, sobretudo quando são inseridos em situações reais de uso da língua. A experiência realizada também reforçou que os momentos de interação pela linguagem possibilitam aos estudantes aprimorar a produção textual e desenvolver posicionamentos reflexivos e críticos em mesmo quando isso ocorre em contexto escolar.

Palavras-chave: Argumentação, Ensino de Língua Portuguesa, Estratégias didáticas.

ABSTRACT

This research addresses the teaching of argumentation as an object of instruction in Portuguese language classes from a discursive perspective. The objective of the project was to allow the student to recognize the strategies used in humorous stories and, based on this understanding, develop argumentative abilities in their discourse produced in interactive situations. This proposal arises from the fact that a large number of students enrolled in the school where this research was conducted complete elementary education without the consolidation of various capacities. Therefore, an educational project was designed to contribute to the enhancement of the abilities of ninth-grade students in elementary education. The research problem sought to answer the following question: How can humorous stories contribute to the realization of argumentative purposes? To obtain answers to this question, the research was planned as an intervention work of a qualitative nature, since an educational project was designed with the purpose of contributing to the solution of a practical problem: students lacked motivation in school practices related to text production. The product of this Professional Master's degree is the constitution of a set of didactic modules organized into workshops that allowed for the study of content and procedures enabling students to produce a "hyper-story" after participating in four of these modules, which consisted of reading, comprehension, and text production workshops focused on the discursive genre of humorous stories. The theoretical framework is mainly based on studies of argumentation and rhetoric in conjunction with the relationship between discursive genres and multiliteracies. The results indicate that, in order to alleviate the writing difficulties of elementary school students, it is advisable to combine linguistic-literary and rhetorical strategies, as literary production contributes to the improvement of students' argumentation, especially when they are immersed in real language use situations. The conducted experience also reinforces that moments of language interaction allow students to enhance textual production and develop reflective and critical positions, even within a school context.

Keywords: Argumentation, Portuguese Language Teaching, Didactic Strategies.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1 - Etapas da Pesquisa-ação.....	47
--	----

QUADROS

Quadro 1 - Sequência de atividades realizadas em sala de aula	56
Quadro 2 - Sequência de atividades realizadas em sala de aula	57
Quadro 3 - Sequência de atividades realizadas em sala de aula	58
Quadro 4 - Sequência de atividades realizadas em sala de aula	58

LISTA DE ABREVIACÕES

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EJA	Educação de Jovens e Adultos
PCN	Parâmetros Nacionais Curriculares
PROFLETRAS	Programa de Mestrado Profissional em Letras
UFS	Universidade Federal de Sergipe

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. BASES TEÓRICAS	19
1.1. CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E DE LINGUAGEM	19
1.2. A TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA	23
1.3. A ARGUMENTAÇÃO E SEUS PRESSUPOSTOS	26
1.4. TÉCNICAS ARGUMENTATIVAS	29
1.5.O ENSINO DA ARGUMENTAÇÃO E OS ASPECTOS PERSUASIVOS NO TEXTO LITERÁRIO	34
1.6. CARACTERIZANDO O GÊNERO: DO CONTO AO HIPERCONTO	38
2. PERCURSO METODOLÓGICO	45
2.1. A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	49
2.1.1. O cenário da pesquisa	49
2.1.2. A escola	50
2.1.3. A turma	51
2.1.4. Percurso da pesquisa	52
2.1.6. Descrição dos módulos didáticos	55
3. AS FIGURAS DE RETÓRICA COMO ESTRATÉGIAS ARGUMENTATIVAS: ANÁLISE E REFLEXÃO	60
3.1. Análise das estratégias argumentativas utilizadas	61
3.2. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA APLICAÇÃO DOS MÓDULOS DIDÁTICOS	80
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
REFERÊNCIAS	95
APÊNDICE A – MÓDULO DIDÁTICO: PROPOSTA PEDAGÓGICA	99

INTRODUÇÃO

Há quinze anos esta pesquisadora trabalha como professora na rede municipal de Itabaianinha-SE e, durante esse período, foi possível testemunhar as mais variadas adversidades enfrentadas pelos estudantes em seu processo de conhecimento. Tal testemunho inclui desde os problemas de caráter social que os privam de uma estrutura escolar que lhes garanta o mínimo de dignidade e condição de aprendizagem, até as dificuldades advindas de práticas educacionais que não estimulam o senso crítico.

Nesses quinze anos de magistério, foi possível observar que as dificuldades dos estudantes podem estar relacionadas a diversos fatores, tais como a falta de material complementar de atividades de leitura que favoreçam o desenvolvimento das estratégias básicas por parte do estudante, o que resulta em dificuldade na escrita; a falta de uma didática voltada ao ensino da leitura para desenvolver no estudante o gosto pelo ato de ler; a escassez de conhecimentos acerca do processamento da leitura pelo professor; a disparidade das turmas cujos estudantes possuem diversos perfis de leitor, entre outros.

Partindo da experiência em sala de aula por uma década e meia, e a partir da observação das questões de leitura e escrita que precisam ser melhoradas na escola, surgiu a necessidade de repensar os encaminhamentos sobre as práticas de leitura atreladas ao letramento dos estudantes, fundamental para a interação social por intermédio da língua e para o exercício da argumentação em sociedade.

Tal conjectura motivou esta pesquisadora em formação a analisar em que medida o domínio de estratégias linguístico-discursivas contribui para que o sujeito reconheça o movimento argumentativo inerente à língua e consiga fazer uso de variadas estratégias retóricas. Segundo Abreu (2012, p.5),

Seja em família, no trabalho, no esporte ou na política, saber argumentar é, em primeiro lugar, saber integrar-se ao universo do outro. É também obter aquilo que queremos, mas de modo cooperativo e construtivo, traduzindo nossa verdade dentro da verdade do outro. (ABREU, 2012, p. 5)

Diante disso, e como requisito do Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS) para a obtenção do título de Mestre em Letras, optou-se por elaborar uma proposta pedagógica para o Ensino Fundamental, o que foi configurado em um

projeto de intervenção para exploração didática da leitura e escrita por meio de contos da cultura popular em que o humor é utilizado como estratégia argumentativa.

A escolha desse caminho teórico-metodológico, que articula a argumentação em contos de humor, deu-se em razão desse ser um gênero pertencente ao contexto sociocultural dos estudantes, além do fato de que esse gênero também possui um viés argumentativo, de onde se pode absorver opiniões e crenças individuais, impregnadas de valores. Ademais, o conto é construído, textualmente, de forma a orientar os enunciados em certas direções e conduzir o leitor a pontos de vistas diversificados.

Nesse sentido, os contos populares constituem a base de toda a prática pedagógica aqui elaborada, uma vez que são carregados de sentidos, embora só possam ser percebidos se o leitor mobilizar capacidades¹ para articular estratégias que favoreçam a construção de sentidos. Assim, o estudante também poderá desenvolver competências comunicativas e usar com mais desenvoltura os recursos comunicativos que sejam necessários nos contextos sociais em que interage. Tal como aponta Koch (2013, p. 29):

Quando interagimos através da linguagem (quando nos propomos a jogar o “jogo”), temos sempre objetivos, fins a serem atingidos; há relações que desejamos estabelecer, efeitos que pretendemos causar, comportamentos que queremos ver desencadeados, isto é, pretendemos atuar sobre o(s) outro(s) de determinada maneira, obter dele(s) determinadas reações (verbais ou não verbais). É por isso que se pode afirmar que o uso da linguagem é essencialmente argumentativo: pretendemos orientar os enunciados que produzimos no sentido de determinadas conclusões (com exclusão de outras).

Entende-se que, nesse jogo de linguagem, decorrentes das interações verbais, o ensino da argumentação pode ser associado a uma prática dialógica de produção do discurso a partir da análise de outros discursos. A partir dessa reflexão, e com o desejo de modificar a realidade vivida na escola em que esta pesquisadora se encontra lotada, nesta pesquisa elaborou-se uma proposta de trabalho pedagógico que permita dialogar com essas inquietações.

O produto didático intitulado “Contos para morrer de rir” compõe-se por protótipos interativos, que permitem refletir em torno da sequência de cada história. As atividades partem da obra “Contos de enganar a morte”, de Ricardo Azevedo, utilizada como referência para a leitura e produção textuais. Os finais inesperados, que surpreendem o leitor, serão incentivados

¹ Neste trabalho, assume-se o conceito de capacidade em alinhamento à definição de capacidade argumentativa entendida como sendo simultaneamente uma condição humana, uma expressão discursiva e uma ação de linguagem (AZEVEDO, 2016, p. 175).

para que se queira rever a trama em diferentes perspectivas, considerando a possibilidade de mudança de decisão, caso o leitor tivesse feito uma escolha diferente. Tal produto foi idealizado como o resultado de uma atividade de intervenção realizada nas aulas de Língua Portuguesa do 9º ano do ensino fundamental, no ensino de produção textual em que os estudantes foram instigados a dar continuidade às histórias, considerando os processos argumentativos mobilizados para produzir humor.

Como perspectiva teórica da pesquisa, toma-se por base os pressupostos da Nova Retórica, de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) e os estudos de Abreu (2012), Amossy (2010, 2011), Fiorin (2015, 2014), Koch (2011, 2013), com a finalidade de detalhar os estudos relativos às estratégias de convencimento e/ou persuasão por meio do discurso dialógico. Também foi preciso delimitar uma visão de linguagem, e decidiu-se por compreendê-la como prática social e discursiva que produz efeitos de sentidos, o que justifica tomar a argumentação como objeto de ensino. Recorreu-se ainda a Rojo (2012) para discutir as possibilidades dos multiletramentos no desenvolvimento desse trabalho.

Além disso, esta pesquisa se une a outras investigações cuja natureza se assemelha ao escopo de ensinar Língua Portuguesa na perspectiva interacionista de Bakhtin (2003) e da Linguística Aplicada, principalmente por abordar os usos linguístico-discursivos de variados recursos na produção textual, o que possibilitou fundamentar a proposta de intervenção realizada em sala de aula e considerar a linguagem como um conjunto de atividades sociais e uma forma de ação interpessoal.

Com base nessas escolhas, definiu-se como questão que norteia esta pesquisa: como os contos de humor podem colaborar com a materialização de propósitos argumentativos?

A proposta pedagógica também está fundada na Pedagogia dos multiletramentos, pois esse conceito busca justamente apontar, já de saída, por meio do prefixo ‘multi’, para dois tipos de ‘múltiplos’ que “as práticas de letramento contemporâneas envolvem: por um lado, a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos [...]” (ROJO, 2013, p.14). Por outro lado, a pluralidade e a diversidade cultural promovida pelos autores/leitores contemporâneos diante da criação multimodal possibilita colocar em circulação as múltiplas linguagens que utilizamos em situações de comunicação. Assim, entende-se que letrar deixa de ser suficiente, pois é preciso multiletrar; e, para isso, é necessário compreender as práticas de multiletramentos como processos sociais que se inserem em nossas rotinas diárias.

É nessa perspectiva que a produção discente foi concebida, a partir da interação com textos multimodais e algumas tecnologias de informação e comunicação (computador, projetor multimídia, celular), para orientar os estudantes a um aprendizado para além da linguagem verbal (oralidade e escrita), mas também para as diversas linguagens inseridas no universo escolar e no cotidiano deles. No contexto educacional atual, quando as práticas de ensino estão engajadas ao uso das tecnologias, precisam considerar os usos que os estudantes fazem delas no dia a dia. Além disso, assume-se que o alinhamento às práticas multimodais pode contribuir significativamente para o processo de ensino e aprendizagem das práticas de leitura e da produção da escrita, principalmente com relação ao uso dos recursos linguístico-discursivos mais eficientes para as práticas sociais cotidianas.

Dessa forma, a escola pode se tornar um espaço de análise e produção dos diversos tipos de linguagens, especialmente aquelas que estão relacionadas ao mundo da leitura e da escrita, tendo o letramento como foco principal, por possibilitar a participação dos discentes em práticas variadas de linguagem. Além disso, tendo em vista que o mundo contemporâneo exige que o cidadão utilize as informações que circulam nos meios de comunicação com desenvoltura, torna-se particularmente importante preparar os estudantes para consumir e produzir conhecimentos a partir das mídias digitais de forma ética e colaborativa.

Com vistas à relevância da implementação dos multiletramentos nos ambientes escolares, segundo a *Base Nacional Comum Curricular* (BRASIL, 2018, p. 63), que dialoga com documentos e orientações produzidos nas últimas décadas, este trabalho se alinha à finalidade da área de Linguagens que visa possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, para ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas e nos conhecimentos relativos a essas linguagens.

A BNCC também direciona o trabalho da escola para desenvolver a escrita a partir de diferentes gêneros textuais e destaca que eles precisam estar relacionados à cultura dos estudantes, bem como às demandas da sociedade contemporânea que tem nos meios digitais um canal de compartilhamento de informações e conhecimentos.

No componente Língua Portuguesa, esse documento estabelece algumas competências que contribuem para a aquisição das múltiplas linguagens nas quais estamos envolvidos e aos multiletramentos que precisamos inserir. Os jovens estão bem familiarizados com esse universo digital, porém o professor deve ser mediador no tocante ao bom uso das tecnologias

de informação e comunicação, nas interpretações, desenvolvimento da criticidade entre outros aspectos que se fazem necessários para analisar os gêneros textuais que circulam na sociedade contemporânea (memes, vídeo, *playlists* comentadas).

De acordo com Rojo (2012), as gerações do século XXI são totalmente digitais, e engajar o uso das tecnologias digitais às práticas pedagógicas é de fundamental importância, principalmente aquelas que podem ser acessadas pelo celular, por ser um dispositivo tecnológico mais acessível a alguns estudantes.

Considerando o que foi apresentado até o momento, a pesquisa se delinea a partir do seguinte objetivo principal:

- Construir um produto didático que possibilite ampliação das capacidades argumentativas dos estudantes em situação de interação, por meio da produção do gênero conto de humor.
- Como objetivos específicos, propõem-se:
- Entender, a partir da leitura e compreensão de textos, as características específicas do gênero conto de humor para o desenvolvimento de escrita argumentativa;
- Compreender, nos textos lidos, a dimensão argumentativa contida neles.
- Orientar a produção de contos que demonstrem a apreensão de hierarquias de valores e figuras de retórica para, então, demonstrar essa absorção nas escritas individuais, ainda que de forma subjacente;
- Análise da presença dos recursos linguístico-discursivos utilizados nas argumentações de textos literários produzidos pelos discentes;

Para alcançar os objetivos propostos, utilizou-se como *corpus* os textos impressos, agregando ao trabalho pedagógico o uso de alguns recursos tecnológicos e digitais para implementar melhor a prática pedagógica nos momentos de preparação para a leitura, na leitura propriamente dita, nas extrações de sentido dos textos trabalhados, nas interpretações, nas análises dos elementos linguísticos que compõem os textos, nas produções e reescritas de textos. Enfim, na sistematização de cada etapa com diversos recursos didáticos e tecnológicos.

Para melhor organização do trabalho, este relatório foi estruturado em cinco seções, na primeira, da introdução, são traçados os caminhos que me levaram a optar por este objeto de

investigação, situando a pesquisa, justificando e evidenciando suas contribuições ao ensino de Língua Portuguesa, bem como suas questões e objetivos.

A segunda é constituída pelas bases teóricas que sustentam este estudo, tomando alguns conceitos-chave da Teoria da argumentação, a Nova Retórica, para análise dos dados, como técnicas argumentativas, valores e hierarquias, lugares argumentativos, e recursos de retórica, além de propor uma reflexão acerca das concepções de língua e linguagem; perspectivas em relação aos gêneros discursivos e o ensino da argumentação, como forma de definir o posicionamento teórico assumido nesta pesquisa e para sustentar as práticas pedagógicas aqui descritas.

Na terceira, apresenta-se como será organizada a construção do objeto de ensino-aprendizagem, valendo-se dos trabalhos teóricos da área da metodologia do trabalho científico, com o propósito de tornar mais claras as escolhas metodológicas, como a abordagem de pesquisa, os critérios para seleção e as categorias para análise e interpretação do corpus. Outrossim, destaca-se o contexto em que a pesquisa foi desenvolvida, a escola e a turma, para depois delinear a proposta de intervenção realizada mediante uma problemática vivenciada em sala de aula, com o objetivo de desenvolver um processo de produção textual sociointerativo. Nessa perspectiva, são narrados os caminhos percorridos na e para a construção, considerando, assim, a linguagem como um conjunto de atividades e uma forma de ação.

Destaca-se que a atividade interventiva, intitulada “Contos de morrer de rir”, como atividade didático-pedagógica e, também, como parte constitutiva do *corpus* de análise desta pesquisa, visa a colaborar com a ampliação de capacidades argumentativas e o desenvolvimento da produção escrita. Para tanto, considera-se o contexto em que a atividade foi desenvolvida, a escola e a turma, a fim de justificar a escolha da temática e descrever as condições de consecução de todas as atividades.

Na quarta seção, são analisadas as produções dos estudantes, identificando as técnicas argumentativas e linguístico-discursivas centrais mobilizadas por eles na busca pela produção dos efeitos de sentido responsáveis pela geração do humor. Depois, serão descritas as figuras e os recursos retóricos utilizados para persuadir e a forma como os valores são hierarquizados na construção dos textos pelos estudantes. Além disso, são incluídas reflexões relativas à produção textual do gênero conto de humor no ensino de Língua Portuguesa.

Na última seção, encontram-se as considerações finais com base nos resultados obtidos na pesquisa e as possíveis contribuições deste estudo para o ensino de Língua Portuguesa. Além

disso, é possível visualizar a contribuição de diferentes áreas no estudo da produção textual na educação básica.

1. BASES TEÓRICAS

1.1. CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E DE LINGUAGEM

Como neste trabalho analisam-se textos produzidos por estudantes do ensino fundamental no que diz respeito às estratégias argumentativas utilizadas por eles, a seguir exponho teorizações fundamentais a respeito da argumentação. Discuto, inicialmente, a posição teórica quanto ao ensino de língua portuguesa que fundamenta a proposta de intervenção aqui descrita e que constitui o corpus para interpretação e análise dos processos argumentativos inerentes aos textos produzidos pelos estudantes.

Ao propor um trabalho com um gênero literário, esta pesquisa alinha-se à concepção de que o uso da língua, como outras atividades humanas, estabelece uma separação entre o conteúdo-sentido de um determinado ato-atividade “e a realidade histórica de seu existir, sua vivência realmente irrepetível [...]. É um componente real, vivo, do existir-evento [...]” (BAKHTIN, 2010, p. 42). Assim, “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo de atividade humana” (BAKHTIN, 2003, p. 261).

A produção de contos de humor, então, possibilita aos estudantes lidar, identificar, recolher e organizar elementos próprios do domínio da cultura e configurar uma singularidade irrepetível da vida que se vive, pois “[...] cada elemento do discurso é percebido em dois planos: no plano da repetitividade da língua e no plano da não repetitividade do enunciado” (BAKHTIN, 2003, p. 369).

Assim, o trabalho de investigação realizado considera um material linguístico que “opera inevitavelmente com enunciados concretos (escritos e orais)” (BAKHTIN, 2003, p. 264) e relaciona as experiências de vida ao campo literário, por meio de variados meios de comunicação.

Em alinhamento a essa concepção de língua, entende-se que a linguagem permeia continuamente a prática docente desenhada para promover novas intervenções em classe e a interação é o eixo da comunicação. Desse modo, o ensino está apoiado no uso da língua, não apenas em sua estrutura, de maneira a articular as funções desempenhadas nos diálogos constituídos entre os sujeitos, sobretudo quando o estudante necessita pensar, raciocinar, sistematizar os fatos sociais e os fenômenos linguísticos.

Durante muito tempo, a gramática normativa predominou nas práticas de ensino de língua atreladas a métodos tradicionais, segundo as observações realizadas nas escolas onde trabalhei. No entanto, na atualidade, o professor deve considerar que as práticas pedagógicas possibilitam ao estudante acesso aos diferentes recursos de produção de sentido, e o ambiente escolar pode proporcionar ao estudante interagir com diferentes gêneros textuais com diferentes funções sociais, por meio de práticas de uso da língua (leitura, oralidade, escrita) que podem ampliar o grau de letramento de todos os implicados nas práticas escolares.

Particularmente, com o advento dos estudos da linguística da enunciação, a linguagem passou a ser vista como fenômeno social, visto nascer da necessidade de interação verbal, que ocorre nas relações sociais, políticas, econômicas, entre outras. Como explicam Koch e Elias (2010), essa é uma concepção interacional (dialógica) da língua, que compreende os sujeitos como construtores sociais ativos que constroem e são construídos no texto, visto como lugar da interação comunicativa pela produção de efeitos de sentidos entre interlocutores.

Com base nessas ideias, cabe à escola priorizar “[...] os usos da língua e as formas não corriqueiras de comunicação escrita e oral” (MARCUSCHI, 2008, p. 55), para favorecer o entendimento dos inúmeros contextos, a compreensão textual, a produção e a análise dos variados discursos em circulação na sociedade a partir de um núcleo central: o trabalho com a língua.

Nesse tipo de ação didático-pedagógica, o exercício de reflexão é fundamental, pois “ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, na prática e na reflexão sobre a prática” (FREIRE, 1991, p. 58). Como professora e pesquisadora, assumo-se nesta pesquisa que a concepção de língua e a de linguagem influenciam diretamente no fazer pedagógico, uma vez que é na conjunção dessas concepções que se sustenta uma prática docente e se confere sentido ao trabalho em sala de aula (TRAVAGLIA, 2002). Especificamente, no que se refere ao ensino de leitura e da produção de texto, tais concepções, ainda que assumidas inconscientemente, são definidoras da maneira como o trabalho com o texto é desenvolvido.

Geraldi (2003) assevera que as atividades planejadas e aplicadas em sala de aula também são consequências da opção metodológica articulada a uma concepção de linguagem incorporada pelo professor e ainda é uma opção política. Isso leva a concluir que, conforme a concepção de linguagem adotada pelo professor em sua prática pedagógica, ele poderá

contribuir (ou não) com o desenvolvimento dos estudantes para o letramento², com o aprimoramento dos conhecimentos linguísticos, para saber se posicionar e para interagir socialmente diante das diferentes situações comunicativas.

Conforme os PCN (1998), documento oficial inserido no contexto educacional brasileiro em meados da década de 1990, o objetivo do ensino de Língua Portuguesa do ensino fundamental é desenvolver a competência comunicativa dos estudantes. Para tanto, o documento orienta que os conteúdos sejam organizados em torno do uso da linguagem oral, da linguagem escrita e da análise e reflexão sobre a língua, compreendendo blocos, tais como: Língua Escrita – Usos e Formas, subdivididos em Prática de Leitura e Prática de Produção de Textos, desdobrados em aspectos discursivos e aspectos notacionais.

Considerando essa organização, compreendemos a necessidade de trabalhar em sala de aula a partir de uma perspectiva sociointeracionista, dialógica e discursiva. Desta forma, como preconiza Bakhtin (2003), é necessário ir além do conhecimento dos elementos linguísticos do texto repetíveis para considerar também a singularidade da linguagem. Bakhtin ainda postula que há uma correlação intrínseca entre esferas da atividade e as formas de dizer, visto que não produzimos enunciados fora das múltiplas e variadas esferas do agir humano. Dessa maneira, os enunciados concretos (orais ou escritos) são caracterizados pelo conteúdo temático, organização composicional e estilo próprio, correlacionados às condições específicas e às finalidades de cada esfera de atividade, tornando inter-relacionados a expressão discursiva e a atuação humana por meio dos gêneros do discurso.

Face ao exposto, percebe-se que a escolha de um gênero não é espontânea ou aleatória, pois considera um conjunto de parâmetros essenciais, como quem está falando, para quem se está falando, qual é a sua finalidade e qual é o assunto do texto. Desse modo, as atividades e expectativas comuns, que definem necessidades e finalidades para o uso da linguagem, o círculo de interlocutores, que define hierarquias e padrões de relacionamento, articuladas à modalidade linguística e discursiva (oral ou escrita), ligada ao grau de proximidade e à intimidade dos interlocutores, acabam definindo os modos típicos de organização temática, composicional e estilística dos enunciados.

² Esta pesquisa compreende letramento como um conjunto de práticas sociais ligadas, de alguma maneira, à leitura e à escrita. Tais práticas inserem-se em contextos específicos e apresentam objetivos também específicos. Neste sentido, letrar vai além de alfabetizar, trata-se de ensinar a ler e a escrever em contexto. Para Soares (2003) letramento é o exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita, isto é, o “uso social da leitura e da escrita em situações concretas de comunicação”.

Essa noção está sendo associada ao desenvolvimento das capacidades argumentativas, por isso, no presente trabalho de intervenção, são explorados os meios para o trabalho com a argumentação acontecer enquanto acontece a prática de produção textual de contos. Além disso, percebe-se a necessidade de haver o desenvolvimento da autonomia linguístico-discursiva nas aulas de língua materna a fim de que os estudantes participem efetivamente das práticas de linguagem realizadas na escola e sejam capazes de articular saberes cujo ponto central seja o acesso aos saberes social, histórica e culturalmente construídos e conhecimentos relativos aos multiletramentos.

Em um mundo cada vez mais tecnologicamente organizado, em que o acesso à informação é imediato para uma parcela significativa da população, a escola é chamada a considerar as potencialidades desses recursos tecnológicos para o alcance de suas metas. Uma parcela considerável de crianças, adolescentes e jovens brasileiros e brasileiras estão imersos, desde muito cedo, na cultura digital, explorando suas possibilidades (BRASIL, 2018, p. 50).

As relações com a escrita foram significativamente ampliadas pela internet e suas tecnologias. As informações estão muito mais acessíveis e o conhecimento pode ser construído de forma mais autônoma. Tem-se uma juventude “hiperconectada”, que passa longas horas imersa nas redes sociais e nos jogos digitais. No entanto, na escola a inserção desses recursos ainda é incipiente. A BNCC (BRASIL, 2018) aponta a relevância do uso das tecnologias digitais na educação e inclui essa necessidade em suas orientações curriculares, indicando também como objetivo da formação dos estudantes dos anos finais do ensino fundamental, na área de linguagens, a capacidade de “utilizar tecnologias digitais, mobilizando seus recursos expressivos para participar em diferentes campos de atuação e compreendendo seu papel na produção de sentido em diferentes linguagens” (BRASIL, 2018, p. 327).

No universo digital, espaço de intensa interação social e de manifestações de ideias, é perceptível a forte presença de discursos argumentativos. Conforme Rojo (2012), nas mídias digitais, as ações dos sujeitos permitem a interação com outros sujeitos. Essas interações têm como finalidade, em grande parte das vezes, a defesa de pontos de vista e ideologias; o convencimento e a persuasão do enunciatório; seja em chats e fóruns, através de mensagens síncronas ou em redes sociais, através de postagens de textos ou de comentários em postagens alheias.

Assim, os textos contemporâneos exigem multiletramentos, todavia Rojo (2012, p. 22) faz uma observação:

[...] não são as características dos “novos” textos multissemióticos, multimodais e hipermidiáticos que colocam desafios aos leitores. Se assim fosse, nossas crianças e jovens nativos não teriam facilidade e prazer na navegação. O desafio fica colocado pelas nossas práticas escolares de leitura/escrita que já eram restritas e insuficientes mesmo para a “era do impresso” (ROJO, 2012, p. 22).

Desse modo, torna-se difícil pensar a vida na contemporaneidade sem as tecnologias digitais. Vivemos em uma “sociedade em rede”, na qual praticamente todas as formas de práticas sociais são influenciadas pela internet, pelos seus usos e pelas suas aplicações. Basta estar conectado à internet para se ter acesso a uma infinidade de recursos.

1.2. A TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA

Estar em sala de aula como docente e ao mesmo tempo ser pesquisadora exige enxergar como é importante haver a comunicação entre a pesquisa acadêmica e a prática em sala de aula. Tal relação fez despertar em mim a preocupação não só com o rigor teórico deste estudo, mas também com sua aplicabilidade didático-pedagógica. Assim, em alinhamento ao foco deste trabalho, buscou-se analisar o uso e, principalmente, a funcionalidade das estratégias argumentativas no gênero conto de humor, e delinear, a partir de uma breve análise, algumas das estratégias de ensino-aprendizagem pertinentes à produção/compreensão de textos. Para isso, os estudos da argumentação são associados aos da linguística a fim de compor as bases para a realização de uma proposta intervencionista em uma turma do ensino fundamental.

De tal modo, neste capítulo, toma-se como ponto de partida a Teoria da Argumentação na Língua para estabelecer relações com os Estudos retóricos. Segundo a primeira perspectiva, todo enunciado possui uma dada orientação argumentativa, como é explicado a seguir.

Como ser dotado de razão e vontade, o homem, constantemente, avalia, julga, critica, isto é, forma juízos e valor. Por outro lado, por meio do discurso – ação verbal dotada de intencionalidade – tenta fluir 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 constitui o ato linguístico fundamental, pois A TODO E QUALQUER MOMENTO 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.19).

Dessa forma, a argumentação no discurso, recuperada por Koch (2022) dos estudos de Ducrot e Anscombre, tem respaldo nos estudos interacionistas, no que concerne à análise linguística. Trata-se de uma visão de interação diferente das concepções de Bakhtin (2003) e o Círculo, mas que reconhece haver meios para ocorrer a interação pela linguagem. Embora sejam distintas, podem ser trabalhadas de modo complementar, principalmente se o professor concebe que a linguagem é dialógica e um fenômeno social da interação discursiva, que se realiza por meio dos inúmeros discursos que emergem dos sujeitos em situações de comunicação social.

Mediante essas considerações, e por compreender o texto como um evento comunicativo apoiado em uma complexa rede de relações, tecida por uma infinidade de fios, portanto uma produção dialógica, que traz em si conexões com seu contexto, com base na Nova Retórica, postulada por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), assume-se que, sobretudo no século XX, com a ampliação dos meios de comunicação, são numerosas e variadas as técnicas que se podem fazer uso para influenciar o comportamento de outra pessoa, por isso os autores resolveram atualizar os estudos realizados desde a Antiguidade Grega.

As discussões promovidas por Perelman e Olbrechts-Tyteca em torno da Teoria da Argumentação no Discurso demonstram que “a linguagem não é somente meio de comunicação, é também instrumento de ação sobre as mentes, meio de persuasão” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p.150). A principal obra organizada por estes autores é consagrada à argumentação e possui vinculação com a tradição da retórica e da dialética gregas, conseqüentemente introduz uma ruptura com uma concepção da razão lógico-matemática e do raciocínio baseado em evidências, oriundos dos trabalhos de Descartes, que influenciou a filosofia ocidental nos três últimos séculos.

Ao tratar das premissas da argumentação, os autores reconhecem existir uma grande quantidade de definições para esse termo, no entanto, em linhas gerais, diz respeito ao conjunto de “técnicas discursivas que permitem induzir ou fazer crescer nossa adesão a certas teses para as quais se busca assentimento” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA 2005, p. 62). Desse modo, a argumentação é confirmada como a arte de persuadir o ouvinte pelas emoções e tentar

mudar suas convicções por meio da articulação das três provas retóricas (*logos*³, *páthos*⁴ e *ethos*⁵).

Abreu (2012), em conformidade com Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), explica que “argumentar é a arte de convencer e persuadir. [...] Convencer é saber gerenciar informação, é falar à razão do outro, demonstrando, provando. [...] Persuadir é saber gerenciar relação, é falar à emoção do outro” (ABREU, 2012, p. 18). Sobre a diferenciação desses conceitos, o autor ainda acrescenta que

Convencer é construir algo no campo das ideias. Quando convencemos alguém, esse alguém passa a pensar como nós. Persuadir é construir no terreno das emoções, é sensibilizar o outro para agir. Quando persuadimos alguém, esse alguém realiza algo que desejamos que ele realize (ABREU, 2012, p.18).

Com base nessas distinções, entende-se que o sujeito está sempre colocando a linguagem à disposição das ideais, das finalidades, da produção cultural, do que é considerado verdade, já que os seres são dotados de vontades e formam a todo instante juízo de valor sobre as coisas. A persuasão é tão determinada pela cultura, que Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 23) declaram que “[...] as opiniões de um homem dependem de seu meio social, de seu círculo, das pessoas com quem convive”, mais do que de suas ações individuais.

Trata-se de tentar construir uma eficácia retórica por meio do discurso. Para tanto, o ato retórico precisa mostrar conhecimentos relativos à questão tratada, “competência e certeza do que pretende defender” (FERREIRA, 2010, p. 30). Isso depende do acordo que se estabelece entre o orador e o auditório ao qual se dirige, visto que as questões discutidas discursivamente, pode ser discutidas sob diversos ângulos de visão sobre o mesmo fato, o que indica que “as verdades’ são criadas por consenso e, normalmente, se solidificam para constituir o que conhecemos por ‘discurso dominante’” (FERREIRA, 2010, p. 32).

Conclui-se, portanto, que há maneiras distintas de argumentar: por meio da persuasão ou convencimento, que provavelmente são utilizadas conforme os propósitos comunicativos de um sujeito que se dirige a outrem e em função do gênero que será utilizado para expor os

³ Como a palavra “logos” está dicionarizada em língua portuguesa sem itálico, e isso não compromete a compreensão de seu significado, será mantida nessa forma ao longo de todo o texto.

⁴ A palavra “páthos” consta em dicionários de língua portuguesa como palavra estrangeira, por isso foram mantidos o acento agudo e o itálico.

⁵ A grafia desta palavra está dicionarizada no Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa (Volp), versão 2021-2022, como “etos”. Contudo, essa grafia não é facilmente associada aos estudos da Retórica, por isso a opção neste trabalho foi por manter a grafia “ethos”.

argumentos. Assim, nesta pesquisa, a comunicação serve de referência para a análise da argumentação, por isso são consideradas as marcas linguístico-discursivas que são mobilizadas na construção principalmente da persuasão.

1.3. A ARGUMENTAÇÃO E SEUS PRESSUPOSTOS

Para Chaïm Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca (2005), a retórica é entendida como arte de argumentar, tal como se observa entre os oradores religiosos, jurídicos, políticos e até filosóficos, que, como já se marcou, visa à persuasão e/ou ao convencimento. Esses autores explicitam que o objetivo de toda argumentação é

[...] provocar ou aumentar a adesão dos espíritos às teses que se apresentam a seu assentamento: uma argumentação eficaz é a que consegue aumentar essa intensidade de adesão, de forma que se desencadeie nos ouvintes a ação pretendida (ação positiva ou abstração) ou, pelo menos, crie neles uma disposição para a ação. Que se manifestará no momento oportuno (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 50).

Nessa perspectiva, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) enfocam que o conhecimento daqueles que se pretende conquistar é condição prévia para a argumentação eficaz, pois

A argumentação efetiva tem de conceber o auditório presumido tão próximo quanto possível da realidade. Uma imagem inadequada do auditório, resultante da ignorância ou de um concurso imprevisto de circunstâncias, pode ter as mais desagradáveis consequências. Uma argumentação considerada persuasiva pode vir a ter um efeito revulsivo sobre o auditório para qual as razões pró são, de fato, razões contra (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 22).

Cabe ressaltar, então, que na Retórica, são três os fatores que convergem para o ato da argumentação e analisá-los é muito relevante no trabalho em questão: o *ethos* diz respeito à confiança conferida pelo orador, o *páthos* representa as emoções despertadas no auditório e o *logos* trata do raciocínio que o orador mostra ao outro ou ao auditório.

Conforme o *Tratado*, o sujeito, quando assume a posição de orador, deve procurar conhecer seu auditório adaptando sua argumentação ao esforço de persuadi-lo, a fim de levá-lo a aderir ao que propõe. Para isso, o orador pode apoiar-se em variados argumentos na interação com o auditório, entretanto, a força deles é que poderá garantir o alcance do propósito almejado. Além disso, o conjunto de pessoas para as quais o sujeito se dirige é muito variável e esse

contato intelectual pode parecer supérfluo ou pouco desejável em relação a alguns indivíduos, pois, “para argumentar, é preciso ter apreço pela adesão do interlocutor, pelo seu consentimento, pela sua participação mental” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 18). A avaliação do papel e alcance da argumentação requer, portanto, proximidade com os recursos disponíveis na língua e com as variadas técnicas argumentativas.

Fica claro que, para os autores, o orador alcança seu intuito quando defende ideias cabíveis de serem demonstradas argumentativamente, visto que o ato de argumentar envolve uma tese (*logos*), um auditório (*páthos*) e uma autoimagem (*ethos*). É na interação entre essas provas retóricas que o orador deve buscar defender suas teses e buscar o convencimento e a persuasão. Esse é um tipo de conhecimento especializado, por isso, desde o estabelecimento dos estudos retóricos na Grécia Antiga, surgiram práticas de ensino da argumentação.

Nas palavras de Fiorin (2015, p. 70), *ethos* é a imagem de si construída pelo enunciador ao construir seu discurso, ou seja, quem toma a palavra se esforça por formar determinada imagem para o auditório. De tal modo, a imagem do orador não é dada somente pelas palavras pronunciadas em seu discurso, mas também pela maneira como toma a palavra, por demonstrar credibilidade naquilo que diz.

Sobre o *ethos*, Amossy também esclarece que:

[...] a eficácia da palavra não é puramente exterior (institucional) nem puramente interna (linguageira). Ela acontece simultaneamente em diferentes níveis. Não se pode separar o *ethos* discursivo da posição institucional do locutor, nem dissociar totalmente a interlocução da interação social como troca simbólica [...] (AMOSSY, 2011, p. 136).

Para essa autora, constitui o *ethos* um estado de espírito, um jeito, uma maneira de pensar, por isso se pode depreendê-lo a partir da observação das marcas do *ethos* percebidas pelo auditório. A fim de envolvê-lo e conduzi-lo ao convencimento, o orador “[...] depende de um imaginário social [...]” e pode se apoiar estereótipos, segundo Amossy (2010, p. 71); logo, a imagem do locutor está envolvida em modelos culturais. Se tal imagem não é favorável, o locutor deve trabalhar para mudá-la em seu discurso, pois, se isso não for modificado, é possível que os propósitos argumentativos não sejam alcançados por ele junto ao público.

O *páthos*, por sua vez, é “o estado de espírito do auditório [...] a disposição do sujeito para ser isto ou aquilo [...] não é a disposição real do auditório, mas uma imagem que o enunciador tem dele. Essa imagem [inclusive] estabelece coerções para o discurso [...]” (FIORIN, 2015, p.73-74). A esse respeito, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) estabelecem

que a argumentação efetiva concebe o auditório o mais próximo da realidade, para haver consonância entre orador e auditório ao longo da argumentação. Como o *páthos* diz respeito à percepção do auditório acerca do orador, este último precisa explorar as emoções daqueles para os quais se dirige.

Também é importante mencionar que em relação à categoria orador e auditório, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 22, grifo dos autores) colocam que é “[...] preferível definir o auditório como o *conjunto daqueles que o orador quer influenciar com sua argumentação*” e que “[...] ao auditório cabe o papel principal para determinar a qualidade da argumentação e o comportamento dos oradores” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 27).

Amossy (2010), ao reportar as reflexões de vários estudiosos da linguagem, esclarece que a noção de *páthos* é, ao mesmo tempo, moral e estratégica e está intrinsecamente ligada aos hábitos e costumes dos parceiros da troca linguageira. *Páthos* se liga, ainda, a uma técnica, a uma forma de tocar o outro, de fazê-lo sentir determinadas emoções. E nesse sentido os elementos emocionais e racionais são articulados e entrelaçados em todos os níveis do discurso (AMOSSY, 2010).

O logos, por sua vez, é o discurso em si, é a parte racional utilizada para o convencimento do público, considerado o objeto mais importante da retórica. De acordo com Fiorin (2015), em toda situação de comunicação o logos se faz presente e colabora diretamente para haver a adesão do auditório, visto que a argumentação se dá no domínio do plausível, do verosímil, do provável. O discurso persuasivo, aquele destinado a agir sobre os outros através do logos (palavra e razão), envolve a disposição que os ouvintes conferem aos que falam (*ethos*) e a reação a ser desencadeada nos que ouvem (*páthos*).

A própria força dos argumentos pode ser utilizada, explícita ou implicitamente, pelo orador ou pelos ouvintes, como fator argumentativo. Daí a maior riqueza das interações que se deverá levar em conta (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 529).

Sob essa ótica, a argumentação é uma ação na qual se elabora um discurso cujo propósito é conquistar a adesão do auditório por meio do convencimento ou da persuasão, sendo os argumentos meios para dar força retórica às posições defendidas pelo orador.

No caso dos contos de humor, quem enuncia (*ethos*) muitas vezes representa a voz do senso comum, ou seja, de uma verdade compartilhada em uma determinada cultura, pois os textos muitas vezes não têm autoria, ou, por vezes, são oriundas da literatura popular, o que

confere a eles uma certa autoridade. Nesse contexto, o auditório (*páthos*), como é composto pelas pessoas que repassam as histórias e que, a princípio, estão abertas a certo discurso moralizante (*logos*).

Pela prática da graça, o orador pode explorar o risível dos fatos sociais e, assim, despertar o riso do auditório. Por um princípio retórico simples, o contexto discursivo é determinante para o bom estabelecimento de acorde pretendido. Do mesmo modo, como todo ato retórico tem um propósito, é fundamental que o orador se valha dos inúmeros recursos textuais, discursivos, quinésicos e proxêmicos possíveis para obter a persuasão. Nesse sentido, um requisito fundamental, em inúmeras situações de ação retórica, é a **graça**, condição essencial para mover positivamente o ouvinte por meio do riso [...] (FERREIRA, 2021, p. 128, grifo do autor).

Dessa forma, ao tentar agir sobre o outro por meio desses contos de humor, o orador pode se valer de afirmações que costumam ser aceitas sem questionamentos, para influenciá-lo de algum modo, fazer com que não apenas seja persuadido ou convencido, mas também possa compartilhar tais ideias com outras pessoas devido ao humor provocado pelo gênero. O riso, em suas diferentes manifestações, pode ser visto, então, como um meio utilizado para alterar o humor do auditório, visto que tal variedade pode se constituir como provas extrínsecas que combinam os mecanismos linguístico-discursivos e retóricos no exercício da argumentação (FERREIRA, 2021).

1.4. TÉCNICAS ARGUMENTATIVAS

As técnicas argumentativas, em Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), referem-se aos esquemas, bem como aos lugares da argumentação, que reúnem diversas categorias de argumentos, organizados em três grupos que promovem a ligação entre as ideias: argumentos quase-lógicos (ligados ao pensamento formal), argumentos baseados na estrutura do real, argumentos que fundamentam a estrutura do real. Além desses, também são discriminados os argumentos que dissociam uma noção.

Os argumentos quase-lógicos são construídos à imagem dos princípios lógicos. Por sua estrutura, assemelham-se aos raciocínios formais e mostram uma preocupação do orador em construir um pensamento preciso e bem elaborado. Contudo, por desenvolverem-se em língua natural e por estarem sob o influxo da controvérsia, são passíveis de interpretações distintas, o que os afasta de seu ideal de formalização.

A argumentação, sabemos, rejeita o tudo ou nada. Os argumentos quase lógicos, com sua aparência lógica, procuram a identidade ou a transitividade. Não fazem apelo à experiência porque procuram demonstrar. Como, porém, não são lógicos, permitem a refutação, ou seja, que o adversário mostre que não são puramente lógicos (FERREIRA, 2010, p. 150).

Diferentemente dos argumentos quase-lógicos, os argumentos fundados sobre a estrutura do real, por sua vez, são construídos a partir do que o auditório acredita, isto é, daquilo que ele toma por fatos, verdades ou presunções a partir das “[...] conexões que o orador pretende estabelecer com seu auditório” com base na observação da realidade (FERREIRA, 2010, p. 162). Já os argumentos que fundam a estrutura do real atuam por indução, estabelecendo generalizações e regularidades, propondo modelos, exemplos e ilustrações a partir de casos particulares.

Em relação às técnicas de argumentação, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) destacam que o discurso persuasivo produz efeitos de sentido no interlocutor. Em vista disso, entende-se que o orador precisa dar uma orientação argumentativa ao seu discurso, adotando técnicas argumentativas que são os recursos utilizados discursivamente na defesa de uma tese que produzirá efeitos de sentido. Tal adaptação visa a tornar a mensagem mais acessível ao leitor, ou seja, ao uso das técnicas na construção dos textos que tem como função a de adaptar o discurso ao auditório.

Para Abreu (2012, p. 37), as técnicas ou estratégias argumentativas referem-se aos “fundamentos que estabelecem a ligação entre as teses de adesão inicial e a tese principal”. A partir dos estudos de Fiorin (2015), entende-se que as estratégias argumentativas se compõem por argumentos e outros recursos, como os valores, os lugares comuns, os implícitos, as perguntas capciosas etc. A proposta de ensino da argumentação apresentada nesta pesquisa busca com base em Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), Abreu (2012) e Fiorin (2015) articular os tipos de argumentos e as estratégias discursivas de persuasão a partir da produção de contos de humor. Para tanto, recorre-se também a Koch (2011) para definir as categorias linguísticas que podem favorecer a persuasão. Enfim, para este estudo, serão consideradas como estratégias argumentativas os tipos de argumentos, a hierarquia de valores, os lugares da argumentação e os recursos retóricos.

De tal modo, para que haja o entendimento entre as pessoas no ato comunicativo, é necessário utilizar uma linguagem direcionada a fazer atingir os objetivos pretendidos na comunicação. Por essa razão, são usadas técnicas de argumentação em que os argumentos

produzidos podem ser verdadeiros ou não, servem para justificar o ponto de vista adotado e fazer com que ele seja aceito, ou então, para fortalecer ainda mais posições já aceitas.

Assim, torna-se necessário buscar os propósitos comunicativos e argumentativos, em alguns casos velados, contidos no interior do discurso. Com isso, elucida-se que tratar de argumentação requer tratar de critérios relacionados à probabilidade do saber estabelecido e do que virá a ser instituído, ou seja, à formação de opinião. Essa formação constitui-se a partir de ações necessárias em uma situação típica de argumentação.

Nessa linha de raciocínio, mesmo admitindo que todo discurso possui uma dimensão argumentativa e que "a argumentação é uma questão de linguagem", Fiorin (2015, p. 78) defende que há discursos com argumentação mais explícita, enquanto outros não se apresentam assim. Para o linguista, o discurso só será considerado argumentativo se expuser e amplificar o “desacordo”, ou procurar a resolução de um conflito, “buscando o consenso, os pontos comuns entre posições discordantes” (FIORIN, 2014, p. 16).

Diante do exposto, o contexto de interação e produção textual proposto nesse estudo tem como foco orientar os estudantes para o uso de estratégias argumentativas usadas no gênero conto de humor, como recursos favoráveis à construção do discurso persuasivo pretendido a partir dos objetivos do orador, de sua capacidade de reforçar valores de um auditório ou mudar sua opinião, levando a conhecer novas formas de pensar e oportunidades de reelaborar conceitos e atitudes, portanto, é uma estratégia de aprendizagem e amadurecimento.

A busca do sujeito por modos particulares de falar com o objetivo de produzir novos sentidos, dentro de um determinado contexto discursivo, funciona como uma estratégia argumentativa frente ao outro. Segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca, (2005, p. 189), “desde a antiguidade, provavelmente, desde que o homem meditou sobre a linguagem, reconheceu-se a existência de certos modos de expressão que não se enquadram no comum.” Esse efeito de novidade produzido pela utilização das figuras, por exemplo, provoca quebra de expectativas durante a leitura e abala as ideias do senso-comum que costumam ser compartilhadas.

Ao partir dessa orientação, as figuras de retórica não são consideradas apenas “enfeites” sobrepostos à língua, pois estão relacionadas à noção de retórica e são consideradas técnicas de estilo, favorecendo o alcance das finalidades estabelecidas. O efeito de surpresa causado pela utilização de determinadas formas é o que pode nos indicar a presença de uma figura de retórica, “o que é normal num certo contexto, não o é noutra: os trajes de festa não se notam nas circunstâncias apropriadas” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 58).

Para Fiorin (2015, p. 10), “as figuras [...] são operações enunciativas para intensificar o sentido de algum elemento do discurso. São assim, mecanismos de construção do discurso. [...] as figuras têm sempre uma dimensão argumentativa, pois elas estão a serviço da persuasão [...]”. Dessa maneira, ao explicitar a constituição das figuras em relações comunicativas configuradas nos discursos, os estudantes precisam considerar os contextos, pois elas possuem uma relação intrínseca com toda a construção contextual discursiva.

Em relação a esse contexto discursivo e sua relação com as figuras, Fiorin (2015) pondera que elas possuem sempre um caráter argumentativo, uma vez que elas estão a serviço da persuasão, que deflagra a fundamentação da relação orador auditório. Na visão de Abreu (2012, p. 93), as “figuras retóricas são recursos linguísticos colocados especialmente a serviço da persuasão”.

Para Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), as figuras estão categorizadas somente em três grupos: figuras de escolha, figuras de presença e figuras de comunhão. As **figuras de escolha** têm a sua relevância na interpretação (definição, perífrase, sinédoque, metonímia, antonomásia, prolepse, retificação, correção, metáfora); as **figuras de presença** têm por efeito tornar presente, na consciência, o objetivo do discurso (sinonímia ou metábole, onomatopeia, hipotipose); as **figuras de comunhão** são aquelas por meio das quais, mediante procedimentos literários, o orador empenha-se em criar ou confirmar a comunhão com o auditório (alusão, citação, apóstrofe). Amiúde, essa comunhão é obtida conforme as referências de uma cultura, de uma tradição ou de um passado comum. Em conjunto, em função de um auditório, as figuras colaboram com o desenvolvimento de qualquer argumentação.

Para Abreu (2012, p. 59), os recursos de presença na argumentação “são procedimentos que têm por objetivo ilustrar a tese que queremos defender.” Ainda de acordo com o autor, podem ser considerados os melhores na produção de histórias. A funcionalidade desse uso, portanto, é afirmar “um argumento ilustrado por um recurso [...] [que] tem efeito redobrado sobre o auditório (ABREU, 2012, p. 61).”

O uso de recursos de presença em forma de argumentos faz com que os textos se tornem argumentativamente mais fortes, tornando o argumento mais presente na cabeça do leitor. Da mesma maneira, ao concordar com Abreu (2012, p. 61), torna-se necessário agregar histórias aos argumentos para tornar os textos mais sedutores.

Além disso, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) chamam a atenção para algo bem importante: as escolhas e as figuras conferem presença aos argumentos, fator essencial na

argumentação. Ou seja, os autores insistem na função didática do uso de ilustrações, como meio de tornar a argumentação eficaz.

A presença atua de um modo direto sobre a nossa sensibilidade. É um dado psicológico que, como mostra Piaget, exerce uma ação já no nível da percepção: por ocasião do confronto de dois elementos, por exemplo, um padrão fixo e grandezas variáveis com as quais ele é comparado, aquilo em que o olhar está centrado, o que é visto de um modo melhor ou com mais frequência é, apenas por isso, supervalorizado. Assim, o que está presente na consciência adquire uma importância que a prática e a teoria da argumentação devem levar em conta (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p.132).

Segundo os autores, estabelecer a presença na argumentação é uma importante estratégia que tem a função de reforçar a adesão a uma regra conhecida e aceita, fornecendo casos particulares que esclarecem o enunciado geral. A argumentação, às vezes, se fundamenta em modelos, aos quais se pedem aos sujeitos que se amoldem, o que promove certas condutas. Dessa maneira, os recursos retóricos têm a função de trazer ao imaginário das pessoas aquilo que está ausente. Esses recursos podem ser materializados por histórias ou figuras de linguagem que são recursos que podem ser empregados no discurso para dar ênfase ou tornar a mensagem mais expressiva, mais real e sedutora.

Na persuasão, devemos fazer com que o outro compreenda o que ele tem a ganhar aderindo o que queremos, para persuadirmos, então, devemos saber os valores do outro, pois o homem é um ser predominantemente emocional e não racional como se imaginava "os homens planejam o futuro, sobretudo com suas emoções" (ABREU, 2012, p.74). Esses valores podem ser considerados concretos, quando tratam de bens materiais, e abstratos, quando fazem menção a sentimentos e valores morais, por exemplo, a paz, a justiça, a felicidade. E, para cada valor, há uma hierarquia individual e variável, por isso, para persuadirmos uma pessoa, devemos ter noção dos valores por ela hierarquizados.

Perelman e Tyteca (2005) falam da importância de o orador considerar os valores do auditório, para que seja convencido e/ou persuadido acerca das teses apresentadas, uma vez que esses têm alto poder argumentativo. Nas palavras dos autores, “recorre-se a eles para motivar o ouvinte a fazer certas escolhas em vez de outras e, sobretudo, para justificar estas, de modo que se tornem aceitáveis e aprovadas por outrem” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA 2005, p. 84-85). Desse modo,

a argumentação se esteia não só nos valores, abstratos e concretos, mas também nas hierarquias, tais como a superioridade do homem sobre os

animais, dos deuses sobre os homens. Por certas essas hierarquias seriam justificáveis em virtudes de valores, porém, mais comumente, só se tratará de buscar-lhes um fundamento quando for o caso de defendê-las [...] (PERELMAN; OLBRECHT-TYTECA, 2005, p. 90).

Os valores variam muito de uma pessoa para outra, entretanto, cada pessoa coloca seus valores numa ordem de importância e prioridade, criando assim a hierarquia de valores. Em determinadas situações, a hierarquia de valores é até mais importante do que os valores propriamente ditos, pois os valores têm importâncias distintas e, com isso, mantêm uma hierarquia em função dos fatores culturais, históricos e ideológicos. Embora essa hierarquia possa ser mudada por meio do discurso, para obter a adesão, o orador precisa analisar e mobilizar os valores mais adequados a cada auditório.

Há algumas técnicas que são utilizadas para re-hierarquizar os valores de um auditório que recebem o nome de *lugares da argumentação*, são eles: lugar de quantidade, que se utiliza quantidade para valorar coisas; lugar de qualidade, que não se preocupa com quantidade, valoriza a estima; lugar de ordem, que estabelece a superioridade ou inferioridade; lugar de essência, que valoriza o indivíduo como representante de uma essência; lugar de pessoa, que estabelece superioridade das pessoas sobre as coisas; lugar do existente, que indica o que se prefere em detrimento de outras possibilidades.

Perante o exposto, entende-se que são aos lugares da argumentação que recorreremos para buscar os valores e acordos estabelecidos com o auditório, com a finalidade de fazê-lo convencido e persuadido pela exposição de nossas teses.

1.5. O ENSINO DA ARGUMENTAÇÃO E OS ASPECTOS PERSUASIVOS NO TEXTO LITERÁRIO

A argumentação e a persuasão têm chamado atenção de pesquisadores ao longo do tempo. Desde as civilizações mais antigas, era tradição que governantes e membros importantes fossem preparados para o exercício da vida política, obtendo instruções que permitissem a articulação da linguagem como meio para convencer e persuadir.

No cenário escolar, muito tem se falado sobre a importância desses dois conceitos, entretanto, essa compreensão ainda é limitada, posto que o ensino da argumentação ainda não é tratado, especificamente, como objeto de conhecimento nos currículos e na própria BNCC. Além disso, os manuais de Língua Portuguesa, geralmente, não trazem o estudo aprofundado

da argumentação, apenas exploram questões relativas à manifestação da opinião ou da construção composicional de gêneros predominantemente argumentativos, não possibilitando considerar os valiosos instrumentos persuasivos. Na verdade,

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 descontextualizadas. 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).

Desse modo, pensar numa educação voltada ao estudo da argumentação pode contribuir para que professores tenham instrumentos à disposição para o ensino de leitura e escrita, para que os estudantes possam ter êxito nas suas atividades cotidianas ou acadêmicas e profissionais posteriores, uma vez que

É pelo domínio dos recursos linguístico-discursivos mobilizados pelas ações de linguagem que particularmente os estudantes poderão aprimorar os procedimentos de escolha em diferentes níveis: no âmbito das posições que serão assumidas frente ao outro que demarcarão um lugar sócio-histórico, na perspectiva enunciativa do uso das diversas unidades linguísticas e na planificação dos textos. Além disso, terão mais desenvoltura para realizar combinação entre gêneros discursivos, pois terão condições de evidenciar variedade na construção de argumentos e na escolha de imagens, expressões, ideias (AZEVEDO, 2016, p. 176).

Na medida em que o estudante convive com a diversidade de pontos de vista e é motivado ao posicionamento enunciativo, desenvolve o seu próprio pensamento e aprimora as possibilidades expressivas. Por isso, é necessário que a escola incentive o estudante a refletir sobre o discurso alheio, a constatar mecanismos implícitos e explícitos na voz do outro, a formular hipóteses, e, sobretudo, a elaborar os próprios discursos.

Nessa linha de raciocínio, os PCN para a Língua Portuguesa (BRASIL, 1998, p. 41) estabeleciam que a escola deveria reunir as possibilidades para o trabalho com a argumentação, mediante a “análise das formas de convencimento empregadas nos textos, da percepção da orientação argumentativa que sugerem, da identificação dos preconceitos que possam veicular no tratamento de questões sociais, etc.” a fim de despertar nos estudantes o exercício da cidadania.

Com Fiorin (2015), concebe-se nesta pesquisa que o ensino da argumentação pode ser associado a uma prática dialógica de produção do discurso a partir da análise de outros discursos. O autor ainda observa que, às vezes, o argumento surge em forma de questionamento

que intenciona a desestruturar o interlocutor, a argumentação não se dá apenas com afirmativas. Colaborar com a compreensão das distintas perspectivas é também papel do professor de Língua Portuguesa.

Diante disso, espera-se que a escola também seja um ambiente bastante propício para a instrumentalização das capacidades argumentativas. E, para que os estudantes possam utilizá-las adequadamente na interlocução, é necessário que sejam ensinados a interpretar e utilizar os diferentes elementos linguísticos. Consequentemente, a escola deveria cumprir esse papel de apresentar as estratégias argumentativas, haja vista que a língua é naturalmente argumentativa.

Os recursos retóricos ou argumentativos estão presentes nos textos que circulam socialmente. Essas marcas deixadas em um texto possibilitam ao estudante apreender os propósitos comunicativos e a recriá-los a partir de sua vivência. Para Amossy (2016, p. 10), “a análise argumentativa não se aplica apenas aos textos que tentam fazer aceitar uma tese bem definida, mas também àqueles que compartilham um ponto de vista sobre o real, reforçam os valores ou orientam a reflexão.”

Alinhada a essa ideia, Ribeiro (2015) ressalta a relação do estudo da argumentação e dos gêneros textuais, posto que a maneira como os gêneros são apresentados e trabalhados podem contribuir para o desenvolvimento da capacidade argumentativa, viabilizando, assim, o letramento em qualquer uma das formas, até mesmo o literário.

Eis a razão pela qual Koch (2011, p. 157) defende que a partir do instante que o estudante for capaz de fazer uma leitura crítica dos enunciados, explícitos e implícitos, “em seus diversos níveis de significação, ser-lhe-á mais fácil fugir à manipulação, ou seja, reconhecer as manobras discursivas realizadas pelo emissor”. Essa autonomia permite ao estudante uma postura mais crítica diante dos textos do cotidiano. Ensinar a argumentar é ensinar a depreender dos discursos as ideologias em circulação e orientar a agir em sociedade, isso é importante na formação do estudante em qualquer nível de ensino.

No âmbito dos usos de uma língua natural em sociedade, qualquer uso de linguagem implica em argumentação, como afirma Koch (2002), retomando as ideias de Ducrot e Anscombre, porém há textos em que a argumentação fica explícita, para convencer alguém, os argumentos são essenciais e podem ser articulados aos recursos disponíveis na língua a fim de defender uma ideia. No caso dos textos literários, a argumentação leva a conhecer novas formas de pensar e oportunidades de reelaborar conceitos e atitudes, portanto, é uma estratégia de aprendizagem e amadurecimento. Segundo Amossy (2016, p. 33), “as possibilidades narrativas

permitem configurações mais ou menos complexas que possuem um funcionamento argumentativo e um potencial persuasivo diferente.”

Uma proposta pedagógica envolvendo a exploração de gêneros literários pode ser enriquecedor à formação dos discentes. Essa afirmação está ancorada nas reflexões de Antônio Candido:

[...] nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas (CANDIDO, 1995. p. 175).

Esses valores estão presentes no conteúdo e atuam junto à forma, pois, para o crítico, conteúdo e forma são indissolúveis no processo de aprendizagem de conhecimento que a literatura permite. Nesse processo, as emoções e os saberes de toda ordem participam da construção discursiva, mas é difícil avaliar sua incorporação. Entretanto, observar isso ressalta o aspecto crítico que, independentemente do nível da produção literária, atende às necessidades básicas e enriquece a nossa percepção e a nossa visão de mundo, possibilitando não apenas o enriquecimento em relação aos conhecimentos, como também em relação à humanização da personalidade dos sujeitos.

Nesse sentido, recorre-se a Candido (1995), para quem a literatura possui um potencial de formação humana, independente do maior ou menor grau quanto ao teor poético e ficcional - “molas da literatura”. Para o crítico literário, nenhum povo ou homem pode viver sem contato com alguma espécie de fabulação, como não pode viver sem os sonhos do sono, mesmo que não os queira, pois sem esse refrigério, corre o risco de um desequilíbrio psíquico. Isso se dá porque o poético e o ficcional, molas da literatura, são intrínsecos ao ser humano, sendo indispensáveis, ao mesmo tempo, à sua humanização.

Assim, toda e qualquer criação poética, ficcional ou dramática, independentemente do nível social e cultural do qual emergem, das mais populares expressões escritas, das mais complexas e difíceis das grandes civilizações, possui um potencial de humanização, pois o que está em questão é sua correspondência “a uma necessidade que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito humano” (CANDIDO, 1995, p. 242).

No caso do discurso marcado pela argumentação, o sujeito precisará reunir todos os argumentos plausíveis para a composição do conto. Nesse processo, precisa identificar as bases

para os acordos que podem ser estabelecidos com os possíveis leitores, visando a encurtar “distâncias por meio do assunto que irá desenvolver. A invenção pode ser invisível para o auditório, mas é sensível para o analista [e para o orador], pois se traduz na disposição, na elocução e na ação” (FERREIRA, 2010, p. 63).

Ainda segundo Cândido, cada sociedade cria manifestações desse tipo de acordo com suas crenças no intuito de fortalecer em cada um a presença e a atuação, em boa parte de maneira inconsciente, porém equivalendo “às das formas conscientes de inculcamento intencional, como a educação familiar, grupal ou escolar” (CANDIDO, 1995, p. 243).

Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas (CANDIDO, 1995, p. 243).

Neste sentido, o gênero conto, norteador de toda a prática pedagógica aqui elaborada, propõe uma temática incorporada, promove reflexões e provoca transformações no ser humano. Além dos aspectos descritos, os contos trazem os aspectos composicionais, que organizam a materialidade textual, segundo critérios textuais e linguísticos (situação inicial, personagens, problema, clímax, desfecho) e discursivos, que auxiliam a compor as etapas de desenvolvimento desta pesquisa.

1.6. CARACTERIZANDO O GÊNERO: DO CONTO AO HIPERCONTO

Ao pensar em fazer um estudo sobre o ensino de língua materna, a partir do ensino do gênero conto, fez-se necessário definir que tradição de gênero seria adotada nesta pesquisa, uma vez que não se tem como intenção usar o texto literário como um pretexto para ensinar o funcionamento da linguagem escrita como um fim em si mesmo. Mediante a isso, este capítulo visa fazer uma discussão sobre a construção composicional do gênero conto e suas especificidades, além de indicar como esse gênero pode ser trabalhado didaticamente.

Conhecer e compreender a importância do uso do gênero textual no ensino de língua materna e, sobretudo, no ensino da produção escrita é imprescindível para o planejamento de um trabalho que pretenda buscar estratégias de ensino que favoreçam o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos estudantes. Os estudos discursivos e enunciativos da linguagem constataam que quanto mais o estudante tem acesso aos diversos gêneros textuais e sabe usá-los

nas mais diversas situações de atividade comunicativa, mais condições ele tem de participar da sociedade letrada e exercer de forma plena sua cidadania.

Em primeira instância, faz-se referência a Bakhtin (2003), um dos grandes autores da abordagem sociointeracionista da linguagem. Sua teoria dá ênfase ao processo de interação verbal e ao enunciado ao conceber a linguagem numa perspectiva integrada à vida humana, ou seja, o homem como um ser histórico e social. Para o autor “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua” (BAKHTIN, 2003, p. 265).

Segundo o autor, a interação verbal efetiva-se por meio de enunciados relativamente estáveis, chamados de gêneros discursivos, elaborados nos mais diversos campos da atividade comunicativa. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional (BAKHTIN, 2003, p. 261).

O enunciado concreto, portanto, é formado por esses três elementos – conteúdo temático, estilo da linguagem e construção composicional – que se encontram intimamente ligados e que são determinados pelo contexto de uso da língua nas mais variadas situações de comunicação, pois é na alternância dos falantes por meio da interação verbal que ocorre a escolha de um determinado gênero, levando em conta as circunstâncias comunicativas, os ambientes discursivos e a posição social dos sujeitos que interagem.

Com base nisso, Bakhtin afirma que

Quanto mais dominamos os gêneros tanto mais livremente empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos nele a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário) refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso. (BAKHTIN, 2003, p.285).

Dentro desse contexto, o ensino de língua materna que parte dos gêneros discursivos tem como foco uma situação enunciativa, uma vez que precisa ficar claro para o estudante que cada enunciado corresponde às condições específicas e à finalidade de cada uma das esferas da atividade humana, elaborando seus tipos relativamente estáveis de enunciados, denominados por Bakhtin de gêneros discursivos, heterogêneos, caracterizados pelo conteúdo temático, estilo verbal e construção composicional.

Além disso, Bakhtin (2003) chama atenção para o estilo individual de cada falante da língua em qualquer campo da comunicação discursiva e dá ênfase, sobretudo, aos que dizem respeito ao gênero literário da ficção, quando enfatiza que “no âmbito da literatura de ficção os diferentes gêneros são diferentes possibilidades para a expressão da individualidade da linguagem” (BAKHTIN, 2003, p. 265). Isso pode ser observado na consideração sobre a narrativa de ficção.

A ficção é produto da imaginação criadora, embora como toda arte, suas raízes mergulhem na experiência humana. Mas o eu a distingue das outras formas de narrativa é que ela é uma transfiguração ou transmutação da realidade, feita pelo espírito do artista, este imprevisível e inesgotável laboratório. Ela coloca a massa da experiência de modo a fazer surgir um plano, que se apresenta como uma entidade, com vida própria, com um sentido intrínseco, diferentes da realidade. (COUTINHO, 2015, p. 50).

Assim, o autor enfatiza a interpretação da realidade através da construção ou reelaboração de uma narrativa. O mundo, nesse contexto, passa a ser organizado à luz de uma determinada perspectiva de crenças de mundo e do ser humano projetada a partir de um ponto de vista.

No caso do conto, por se tratar de uma narrativa, esse gênero apresenta uma estrutura que será organizada a partir de três perguntas que darão condições ao artista de desenvolver sua obra de ficção. São elas: quem são as pessoas envolvidas nos fatos narrados? O que aconteceu? E onde aconteceu. A partir desses questionamentos vão se desenvolvendo os elementos componentes da estrutura da ficção como é o caso do personagem, enredo, diálogo, tempo e lugar de ação, estilo, temática e filosofia de vida (COUTINHO, 2015, p. 52).

Ao pesquisar referências para a construção de uma definição para o gênero conto fica claro que se trata de um conceito fluido. Gotlib (1988) mostra que muitos autores se pronunciaram a respeito da definição de conto. Para Wells, o conto é qualquer peça de ficção passível de ser lida em meia hora. Já Alceu Amoroso Lima diz que o conto é uma obra de ficção curta em prosa. Ele afirma: “O tamanho, portanto, representa um dos sinais característicos de sua diferenciação. Podemos mesmo dizer que o elemento quantitativo é o mais objetivo dos seus caracteres. O romance é uma narrativa média. O conto é uma narrativa curta.” (Amoroso, apud Gotlib, 1988, p. 63).

Poe explica que o conto se diferencia do romance no que diz respeito à leitura: “no conto breve, o autor é capaz de realizar a plenitude de sua intenção, seja ela qual for. Durante a hora

de leitura atenta, a alma do leitor está sob controle do escritor. Não há nenhuma influência externa ou extrínseca que resulte de cansaço ou interrupção.”

Outros atentam para a dificuldade de se escreverem contos, Machado de Assis, por exemplo, manifesta-se em 1873: “É gênero difícil, a despeito da sua aparente facilidade”. E continua: “*e creio que essa mesma aparência lhe faz mal, afastando-se dele os escritores e não lhe dando, penso eu, o público toda a atenção de que ele é muitas vezes credor*”. (ASSIS apud Gotlib, 1988, p. 9)

O argentino Júlio Cortázar, considerado o “mestre na arte do conto”, é mais cauteloso quando se trata de definir um texto como sendo ou não um conto; ele postula alguns princípios fundamentais para a definição. Foi Cortázar que buscou discernir um conto: O que é um conto? Que elementos linguísticos, estéticos estão presentes no conto? Cortázar (apud Gotlib, 1988, p. 80) nos informa o seguinte:

“[...] o segredo do conto é promover o sequestro do leitor, prendendo-o num efeito que lhe permite a visão em conjunto da obra, desde que todos os elementos do conto são incorporados tendo em vista a construção deste efeito. Neste sequestro temporário existe uma força de tensão num sistema de relações entre elementos do conto, em que cada detalhe é significativo.”

Em síntese, o conto está centrado em um conflito dramático em que cada gesto, cada olhar é até mesmo teatralmente utilizado pelo narrador. Não lhe falta a construção simétrica de um episódio, num espaço determinado. Trata-se de um acidente de vida, cercado de um ligeiro antes e depois, de tal forma que esta ação parece ter sido mesmo criada para um conto, adaptando-se a este gênero e não a outro, por seu caráter de contração.

Como confirma Gancho (2006, p. 10), o conto, assim como a novela, pode abordar qualquer tipo de tema. Caracteriza-se por ser flexível, com muitas possibilidades, não obedece a regras fixas. Como já mencionado anteriormente, o esquema narrativo mais comum é constituído de cinco etapas: situação inicial, complicação, ações, resolução e situação final. Vale destacar que, em alguns contos, o leitor precisa imaginar o desfecho, já que o final fica em aberto. A autora destaca que

Toda narrativa se estrutura sobre cinco elementos, sem os quais ela não existe. Sem os fatos não há história, e quem vive os fatos são os personagens, num determinado tempo e lugar [...] para ser prosa de ficção é necessária a presença do narrador, pois é ele fundamentalmente quem caracteriza a narrativa (GANCHO, 2006, p.11).

Concebe-se, nesta pesquisa, que os estudantes terão a oportunidade de desenvolver sua capacidade de ação ao identificarem o narrador, o fato ocorrido, local de produção, os interlocutores, a finalidade daquela obra e o local onde circula tal gênero. De tal modo, torna-se importante o conhecimento das especificidades desse gênero para trabalhar mais efetivamente com os estudantes os contos selecionados e sua intencionalidade. Sendo caracterizado por Gotlib (1988) como síntese viva das ações e pensamentos humanos, os contos possibilitam trabalhar com imagens sugestivas para atrair leitores e aguçar-lhes o olhar para as minúcias e sutilezas dos textos, reveladas nas linhas e entrelinhas.

As narrativas são, também, textos argumentativos, pois permitem saber dos fatos do ponto de vista de quem relata, com sua visão sobre os acontecimentos, usando técnicas, lugares da argumentação e recursos que permitem utilizar o discurso ao seu favor.

Como salienta Nádida Gotlib, este gênero textual sintetiza aspectos ao mesmo tempo transitórios e perenes da vida humana, além de revelar diferentes aspectos de uma personalidade individual, ou seja, as marcas do *ethos* do narrador que são construídas perante o auditório, na perspectiva de envolvê-lo e conduzi-lo ao convencimento.

Um conto, em última análise, se move neste plano do homem na qual a vida e a expressão escrita dessa vida travam uma batalha fraternal, se me for permitido o termo; e o resultado dessa batalha é o próprio conto, uma síntese viva ao mesmo tempo que uma vida sintetizada, algo assim como um tremor de água dentro de um cristal, uma fugacidade numa permanência. Só com imagens se pode transmitir essa alquimia secreta que explica a profunda ressonância que um grande conto tem em nós (GOTLIB, 1988, p.10).

De acordo com Gotlib (1988, p. 55), esse gênero difere da novela, do romance e da crônica, pois o conto "flagra o momento presente, captando-o na sua momentaneidade, sem antes nem depois". Dito de outra forma, o romance é uma narrativa longa, com um considerável número de personagens e conflitos, a novela é um romance mais curto, tem um número menor de personagens ou igual ao romance, por sua vez a crônica é um texto híbrido, não apresenta uma narrativa completa. Já o conto é como um *flash*, retrata um momento da realidade, de forma intensa, com ruptura com o princípio da continuidade lógica.

A proposta de trabalho integrado de contos impressos e hipercontos digitais aqui analisada considera que estes, sendo gêneros emergentes da internet, mantêm similaridades com aqueles em sua estrutura: ambos são gêneros predominantemente narrativos; têm seu enredo em torno de um conflito; a partir de tentativa(s) de solução (soluções) do conflito, chega-se

ao(aos) desfecho(s) e apresentam número reduzido de personagens, que desenvolvem suas ações em espaços e tempos restritos.

Finalizadas as considerações sobre o gênero conto, abordarei outro gênero essencial nesta pesquisa: o hiperconto. De acordo com Spalding (2012), o hiperconto é uma nova concepção do conto para ser lido na tela. É, geralmente, hipermodal, diferenciando-se do conto tradicional, apesar de manter as características da narrativa milenar:

[...] um bom hiperconto será capaz de aproveitar as ferramentas das novas tecnologias para potencializar a história que conta da mesma forma que os livros infanto-juvenis, por exemplo, têm se utilizado da ilustração. Imagens, em movimento ou não, áudios, hiperlinks, interatividade e quebra da linearidade são apenas algumas das possibilidades do hiperconto. Claro que um bom hiperconto não precisa utilizar todos esses recursos ao mesmo tempo, assim como há filmes belíssimos sem efeitos especiais. Mas também não podemos deixar de perceber que um conto de Borges simplesmente digitado e publicado na internet não passará a ser um hiperconto ou um exemplo de literatura digital apenas por estar na internet, e sim continuará a ser um belo conto de Borges (SPALDING, 2012, p. 153).

Dessa forma, o gênero hiperconto, também de natureza ficcional, caracteriza-se como um gênero emergente do ambiente digital. Trata-se, de uma narrativa em formato de hipertexto digital, que apresenta como principais características a interatividade com o leitor e a integração de outras semioses (imagem, som, voz, música, vídeo) ao texto verbal. Por ser um gênero emergente, o hiperconto tem “similares em outros ambientes, tanto na oralidade quanto na escrita” (MARCUSCHI, 2001, p. xx), como os contos literários e contos populares.

O hiperconto se caracteriza ainda por apresentar os elementos estruturantes de um conto clássico: personagens, enredo, tempo, espaço, narrador e outros. Entretanto, ele se diferencia, porque associa a sua estrutura à outras linguagens, como imagem, som, vídeo, como foi comentado acima. Dias (2012) defende que

As possibilidades oferecidas por esses gêneros digitais contemporâneos, com uma estrutura narrativa multilinear, além de ampliar a participação do leitor na produção de sentidos, convida-o a revisitar ou a resgatar, a autonomia no processo de tessitura do hipertexto. Esse processo vai além da interação homem e máquina e é ampliado para a interação homem e conteúdo, homem e narrativa, homem e hipertexto (DIAS, 2012, p.102).

Em relação à escrita de um hiperconto, uma das atividades propostas neste trabalho, o autor deve compreender as especificidades do gênero, considerando a importância de elementos, como: os conflitos na narrativa; a inserção de links; o uso de diversas linguagens, imagens, sons, vídeos, e cores que estabeleçam uma interação com o texto escrito.

É importante salientar que a construção do texto e a combinação de recursos multimodais demandam o planejamento de cada etapa da escrita. Segundo Dias (2012), as diversas possibilidades oferecidas pelos gêneros digitais ampliam a participação do leitor na produção de sentidos, e o convidam a “revisitar, ou a resgatar, a autonomia no processo de criação da tessitura textual e, ainda, a interagir com o hipertexto” (DIAS, 2012, p. 102). No mais, ao convidar os leitores a criarem seus próprios hipercontos, o enunciador deixa um espaço propício para a participação e colaboração do público.

Tomando por base o arcabouço teórico-conceitual ora discutido, a pesquisa foi iniciada e, portanto, apresento a seguir os caminhos metodológicos que traçaram os percursos deste trabalho.

2. PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa se caracteriza como sendo de intervenção, de natureza qualitativa, visto que a prática seguida de reflexão é o caminho investigativo privilegiado em investigações dessa natureza. Conforme os subsídios teóricos de Lüdke e André (1986, p.8), para quem essa abordagem representa um caminho mais novo para as pesquisas em educação, entende-se que as pesquisas desse tipo são “fortemente influenciadas por uma nova atitude de pesquisa, que coloca o pesquisador no meio da cena investigada, participando dela e tomando partido na trama da peça”. Diante disso, a experiência de autoria, orientada pelo curso PROFLETRAS, está se constituindo como uma oportunidade para perceber e entender o quanto é importante que o professor seja também pesquisador. Para tanto, são fundamentais a investigação, a leitura, a observação e a reflexão.

Segundo as autoras, a participação do pesquisador reflete seu trabalho, uma vez que “a sua visão de mundo, os pontos de partida, os fundamentos para a compreensão e explicação desse mundo influenciarão a maneira como ele propõe suas pesquisas, ou, em outras palavras, os pressupostos que orientam seu pensamento vão também nortear sua abordagem de pesquisa” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 3). A participação do pesquisador, aqui, se torna necessária porque a metodologia citada preocupa-se em transformar as realidades observadas a partir da interpretação que este professor-pesquisador possui do contexto e da situação pesquisados, uma vez que tal perspectiva “vêm ganhando crescente aceitação na área de educação, devido principalmente ao seu potencial para estudar as questões relacionadas à escola” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 13).

A discussão proposta por Lüdke e André (1986) sobre a pesquisa em educação, dentro de uma vertente qualitativa, ressalta que o processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre o pesquisador e o objeto de estudo, dado que está em contato direto com os participantes da investigação, interessando-se mais pelo processo do que pelos resultados. De todo modo, a expectativa no desenvolvimento de pesquisador enquanto sujeito que propõe, mas que também recebe propostas para a prática, transformou as concepções de planejamento de aula que eu tinha até o início do Mestrado.

Isso posto, o desejo de contribuir com os marcos da ciência, de colaborar com o conhecimento científico para a transformação da sociedade e do mundo conhecido e, de maneira mais específica, com a articulação da argumentação aos processos didático-pedagógicos da

produção textual em Língua Portuguesa no Ensino Fundamental tem motivado esta pesquisa. Segundo Damiani et al. (2013), essas práticas constituem-se em investigações que envolvem o planejamento e a implementação de interferências (mudanças/ inovações pedagógicas) – destinadas a produzir avanços/melhorias em processos educacionais – e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências, produzindo conhecimento científico educacional.

Assim, também é uma característica desta pesquisa de cunho qualitativa estabelecer uma relação democrática no processo de ensino-aprendizagem no qual os sujeitos ensinam/aprendem, consideradas suas realidades e, para além delas, representa uma oportunidade para que as vozes dos estudantes possam ser escutadas. Nesse sentido, a função do professor é validar essas “outras lógicas de entender, conceber e recriar o mundo” (ANDRÉ, 2009, p. 38). Compreende-se, então, a relevância da escolha desta abordagem, visto que se ajusta ao tipo de pesquisa intervencionista, cujo foco é desenvolver no contexto de sala de aula reflexões que podem auxiliar os profissionais da língua materna a realizar um trabalho com argumentação de maneira a interligar a realidade dos estudantes, sua história e cultura, considerando-os como sujeitos históricos e culturalmente situados que interagem por meio da linguagem.

Esta pesquisa também pode ser chamada de “investigação-ação”, nome genérico para diversas modalidades de estudos em que se faz escolhas a fim de se aprimorar “a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela” (TRIPP, 2005, p. 445-6). Nesse sentido, por se tratar de um estudo que envolve relações entre sujeitos, este trabalho também se caracteriza como uma pesquisa-ação.

De acordo com Tripp (2005, p. 445),

A pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos [...].

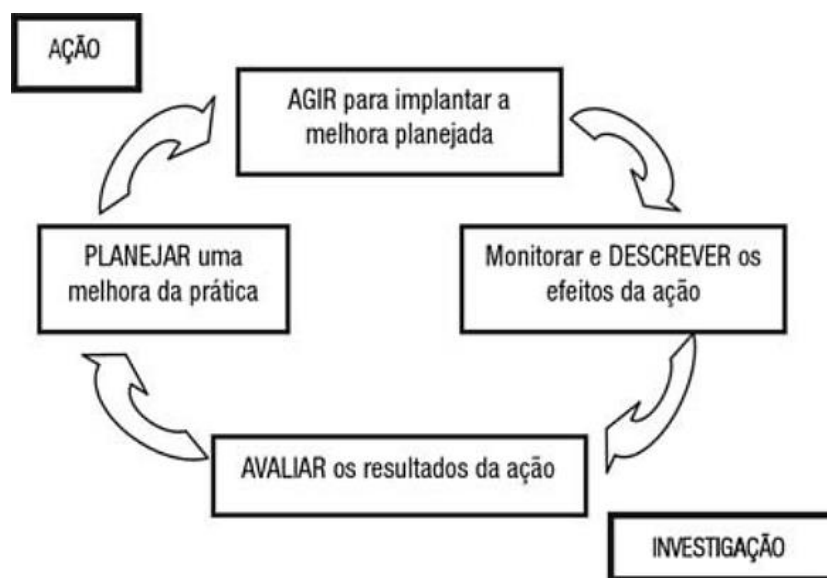
Na pesquisa-ação, a preocupação investigativa volta-se para os processos educativos e suas implicações na aprendizagem. As investigações acontecem simultaneamente em relação à rotina escolar: enquanto leciona, o professor observa a sua turma, reflete sobre a sua prática e busca meios de aperfeiçoar o trabalho desenvolvido a fim de obter melhores resultados.

A partir da posição teórica assumida aqui quanto ao ensino de Língua Portuguesa, entende-se que a intervenção a ser realizada em sala de aula constitui a referência principal para

a constituição do *corpus* que será interpretado ao longo da análise dos processos argumentativos identificados nos textos produzidos pelos estudantes. Tal perspectiva metodológica implica que o professor-pesquisador aja no campo de sua atuação, no sentido de aprimorar a prática de ensino.

Tripp (2005, p. 446) descreve este processo como um ciclo que envolve quatro fases: planejamento, ação, descrição e avaliação, e representa-o no seguinte diagrama:

Figura 1 - Etapas da Pesquisa-ação



Fonte: Tripp (2005, p. 446).

Para Tripp (2005), a pesquisa-ação não pode ser dissociada da prática reflexiva, que orienta todo o trabalho de pesquisa e o especifica enquanto ação científica interativa e interventiva. Para o mesmo autor, a pesquisa-ação parte de um ciclo cujas características a definem:

- 1) o **reconhecimento**, que consiste na etapa de análise da situação para implementar a mudança que poderá provocar melhoria da prática;
- 2) **iteração** (para o autor, o traço mais nítido que especifica esse tipo de pesquisa), que corresponde à necessidade de as ações serem cíclicas e repetitivas, proporcionando a reflexão para a próxima etapa da pesquisa;
- 3) a **organização** em ciclos da investigação-ação, o que implica considerar que cada etapa da pesquisa se constitui de miniciclos que depreendem o

planejamento das ações, o monitoramento do planejamento e a avaliação do plano antes de implementá-lo;

- 4) a **reflexão**, traço indispensável para todos os ciclos e as etapas desse processo de pesquisa, devendo perpassar todas as fases, desde o reconhecimento do problema inicial até o processo final, que demanda uma reflexão das intervenções adotadas;
- 5) a **participação**, que tem como foco modificar um conjunto de indivíduos. Para Tripp (2005, p. 454), “de uma perspectiva puramente prática, a pesquisa-ação funciona melhor com cooperação e colaboração porque os efeitos da prática de um indivíduo isolado sobre uma organização jamais se limitam àquele indivíduo”. Para o teórico, há quatro formas de participação dos sujeitos nesse tipo de pesquisa: obrigação, cooptação, cooperação e colaboração.

A participação dos sujeitos na pesquisa parte de uma perspectiva de cooperação, afinal eles foram convidados a participar da investigação e foram, constantemente, consultados durante a aplicação das intervenções. Todas as etapas da pesquisa pressupõem a participação ativa dos sujeitos na resolução das atividades propostas e na produção dos textos que fazem parte da análise do trabalho.

A pesquisa apresenta, ainda, uma natureza interpretativa, uma vez que a partir da análise e interpretação das produções, será possível observar o processo argumentativo mobilizado na produção textual em torno da temática escolhida, bem como os resultados da atividade didático-pedagógica. Como se quer promover a produção de *hipercontos*, ao longo da participação em módulos didáticos para o ensino de estratégias argumentativas, a prática docente visa a permitir aos estudantes a melhoria do desempenho em relação à argumentação. De acordo com André (2009, p. 28), “a pesquisa-ação envolve sempre um plano de ação, plano esse que se baseia em objetivos, em um processo de acompanhamento e controle da ação planejada e no relato concomitante desse processo”.

Buscando alcançar os objetivos propostos para este estudo, foi estabelecida a metodologia de oficinas de leitura e escrita, considerado o melhor caminho para a diversidade de propostas que se pretende lançar para a turma. Segundo Paviani e Fontana (2009), uma oficina tem objetivos pedagógicos e oportuniza vivenciar situações concretas e significativas, ou seja, os participantes podem se apropriar, construir e produzir conhecimentos, tanto teóricos quanto práticos, de forma ativa e reflexiva, pois está fundada no sentir-pensar-agir.

Uma proposta pedagógica realizada a partir das oficinas possibilita uma interlocução mais próxima com a turma, visto que, a partir das rodas de conversa, a construção da aprendizagem pode ser processualmente avaliada, o que autoriza o avanço das ações ou sugere sua retomada. Dessa forma, Paviani e Fontana (2009, p. 79) esclarecem que

[...] O professor ou coordenador da oficina não ensina o que sabe, mas vai oportunizar o que os participantes necessitam saber, sendo, portanto, uma abordagem centrada no aprendiz e na aprendizagem e não no professor. Desse modo, a construção de saberes e as ações relacionadas decorrem, principalmente, do conhecimento prévio, das habilidades, dos interesses, das necessidades, dos valores e julgamentos dos participantes.

Antes de iniciar a descrição da atividade interventiva, é importante apresentar um panorama geral do processo investigativo adotado para a realização deste estudo, abordando os aspectos teórico-metodológicos que consolidam este trabalho. Além disso, faz-se necessário circunscrever o contexto educacional e social, no qual está inserida esta prática, os cenários escolares e algumas das características da turma, para que se possa entender a motivação deste trabalho, o processo e o seu produto.

2.1. A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Esta intervenção pedagógica tem a finalidade de aprimorar o ensino e contribuir para uma aprendizagem significativa dos discentes no tocante ao letramento, ao desenvolvimento da argumentação e, ao mesmo tempo, ao aprimoramento da leitura e a escrita como prática social de linguagem.

2.1.1. O cenário da pesquisa

A atividade didático-pedagógica interventiva foi realizada em uma turma de 9º ano de uma escola pública do município de Itabaianinha-SE, que se constitui como o campo de atuação docente desta pesquisa. Para compreendermos esse contexto de forma mais ampla, considerando a proposta direcionada, descrevem-se a seguir algumas das características da escola e da turma participante da atividade.

2.1.2. A escola

A escola está localizada na zona rural, especificamente, no Povoado Dispensa, em Itabaianinha, região centro-sul do estado de Sergipe. É uma instituição escolar de pequeno porte, composta por uma clientela de 437 (quatrocentos e trinta e sete) estudantes distribuídos em três turnos: matutino – 205 (duzentos e cinco), vespertino – 203 (duzentos e três) e noturno – 26 (vinte e seis).

A instituição atende as modalidades fundamental, do 5º ao 9º ano, e EJA distribuídos em 9 (nove) turmas no período matutino, 9 (nove) no vespertino e 2 (duas) no noturno. Atuam nessas turmas 29 (vinte e nove) professores, 01 (um) diretor, 03 assistentes pedagógicos e 02 (duas) coordenadoras. Ainda, como auxílio, atua 01 (um) professor na sala de recursos e 01 (um) técnico administrativo na secretaria, 02 (dois) agentes de portaria, além de 6 (seis) auxiliares de serviços diversos.

A instituição recebe estudantes de onze povoados, que chegam à escola por meio do transporte escolar. Grande parte deles trabalha no roçado no turno oposto ou auxilia nas tarefas domésticas. Em sua maioria, os estudantes podem ser considerados economicamente carentes, com renda familiar advinda de programas de auxílio federal, da agricultura de subsistência ou de serviços temporários.

É uma escola que apresenta muitos problemas, dado à diversidade da clientela, com muitos casos de indisciplina, considerável número de distorção idade-série, desinteresse dos estudantes e falta de acompanhamento dos pais. É vista pela comunidade como uma escola boa porque atende a uma clientela heterogênea e faz um trabalho satisfatório frente às disparidades. Essa instituição desenvolve bons projetos educativos, porém tem um índice de reprovação alto.

O desinteresse e a desmotivação de alguns estudantes são observados frequentemente e se refletem nas notas, nas falhas nas atividades, nas contínuas faltas às aulas, bem como nas situações de indisciplina e desrespeito com colegas e professores. Mesmo com tais problemas, é uma escola com boa estrutura física que oferece subsídios pedagógicos para os professores, tem um quadro de profissionais formados em suas áreas de atuação, educadores preocupados em transpor as barreiras do desinteresse para chegar à aprendizagem. Há também aqueles professores despreocupados em oferecer um ensino mais atrativo e voltado à própria aprendizagem dos estudantes, pois acreditam que não se pode reverter a situação problemática encontrada.

As condições adversas não me desmotivaram, pelo contrário, me incentivaram como professora de Língua Portuguesa a enfrentar os problemas encontrados em sala de aula. Com base na experiência acumulada nessa escola em relação à produção de texto, é possível observar que ainda há muito a ser feito para que seja desenvolvido um trabalho que traga resultados expressivos. A proposta de ensino apresentada nesta dissertação surge, portanto, do desejo e da necessidade de buscar novas alternativas para o aprimoramento das capacidades argumentativas dos estudantes das séries finais do ensino fundamental, sobretudo em estudantes do nono ano.

2.1.3. A turma

Inserida nesse contexto, a turma do nono ano escolhida integra o turno vespertino da escola. É uma sala de aula composta por 20 (vinte) estudantes que vêm de realidade social bem vulnerável. De modo geral, os estudantes seguem o mesmo ritmo dos pais, ou trabalharão em sua própria terra ou servirão a outros, de poder aquisitivo maior. Alguns já ajudam os pais nas despesas de casa ou na conquista de seus próprios bens e, por isso, já exercem algum tipo de atividade laboral.

O povoado, apesar de geograficamente acessível, não alcança o mesmo desenvolvimento econômico da cidade de Itabaianinha ao qual pertence. Na comunidade não há sequer um espaço de lazer, como uma praça, uma biblioteca, um campo de futebol ou quadra. Isso faz com que o acesso das crianças à cultura seja restrito ao ambiente escolar e à memória coletiva do povoado. Essa privação a outras formas de conhecimento resulta num ócio perigoso, que o trabalho no campo não é capaz de combater, como resultado vemos, abertamente, o crescimento da prostituição e do uso de drogas, problemas sobre os quais a comunidade evita discutir, encarados como um tabu que deve ser mantido em silêncio.

O conformismo e a ideia de que o mundo é assim mesmo e de que as coisas nunca mudam já fazem parte do discurso de grande parte dos jovens estudantes da escola, como herança cultural. A leitura e a escrita, por meio de nosso projeto de intervenção oportunizaria aos estudantes tornarem-se sujeitos mais críticos e questionadores de sua realidade.

Analisando os quadros acima, percebemos que a escola, mesmo apresentando uma preocupação em formar turmas homogêneas, no que diz respeito à idade/série, o 9º ano C rompe esse padrão. Em conversas informais, recolhi informações pertinentes aos estudantes, como: a maioria apresenta pais separados; alguns trabalham em horário alternado ao da escola, em

plantações de hortaliças ou precisam cuidar da casa e dos irmãos, enquanto os pais estão na lavoura e, de modo geral, não apresentam muita perspectiva de futuro, são jovens aos quais não parece ser permitido sonhar.

Quando perguntados se eles liam obras literárias ou outros tipos textuais, alguns estudantes apontaram que fazem leituras frequentes, mas quando questionados quais os gêneros ou tipos de textos que mais liam, as respostas foram vagas. Os estudantes afirmaram que as únicas leituras que fazem, e quando fazem, fora do ambiente escolar, limitam-se às leituras de redes sociais, principalmente em grupos de *Whatsapp*. As realizadas na escola são as do livro didático. Assim, essa fragilidade de práticas leitoras mais proficientes e dirigidas corrobora com a criação de sujeitos passivos na sociedade, que não refletem sobre o que estão lendo e limitam-se à superfície textual.

Vale lembrar que existe na escola um espaço destinado à biblioteca, com um razoável acervo de textos literários, dos mais diversos gêneros, além de obras de caráter pedagógico, mas ela é pouco visitada. O espaço é pequeno, talvez pela própria dinâmica da escola que não oferece um lugar agradável, sem barulho para que a leitura aconteça de forma prazerosa.

2.1.4. Percurso da pesquisa

O ensino qualificado da leitura, mas, sobretudo, da produção textual sempre foi meu principal incentivo para estudar e procurar solucionar ou, pelo menos, amenizar alguns dos problemas com os quais me confronto regularmente em classe. Ao apresentar as propostas didáticas, percebe-se que a relação com a escrita ainda apresenta dificuldades, principalmente quando são apresentadas temáticas distantes da realidade social e cultural dos estudantes, sugeridas a partir das atividades contidas no livro didático.

Decerto, aprender a usar a língua materna, de forma adequada e eficiente, nas diversas situações comunicativas, não é tarefa fácil, sobretudo porque, muitas vezes, os professores não receberam a formação adequada para promover aprendizagens específicas associadas às necessidades sociais. Segundo Geraldi (2003), a escola precisa trabalhar no sentido de evitar a separação entre o que acontece na escola e fora dela, considerando sempre o contexto sociocultural dos estudantes. Assim, objetiva-se facilitar a interpretação e, consequentemente a construção de bases e condições para a produção escrita.

Diante disso, ao considerar as possibilidades de tornar o processo de ensino-aprendizagem mais significativo e motivador, optou-se por incluir as ferramentas digitais como recurso para a aprendizagem da escrita, dado que, no atual contexto social, a escola precisa interagir e trabalhar com o funcionamento de novos textos que requerem novos letramentos, pois muitos dos textos contemporâneos são compostos de muitas linguagens, que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas para construir significados.

Em vista de tudo isso, este trabalho foi planejado como uma pesquisa de intervenção, de natureza qualitativa, visto que a prática seguida de reflexão é o caminho investigativo privilegiado em pesquisas desse tipo. Como a proposta é de proporcionar a produção textual de um **hiperconto**, criado no *PowerPoint*, o estudo e a prática de composição de textos procurará explorar diferentes estratégias argumentativas. Por meio da análise do *corpus*, constituído pelas produções discentes, pretende-se provocar reflexões acerca do ensino da escrita. Essa é uma prática que ainda se mostra deficiente na escola escolhida como *lócus* da pesquisa, pois os textos dos estudantes são pouco satisfatórios no que concerne ao domínio das capacidades linguístico-discursivas, principalmente no que diz respeito ao uso das estratégias argumentativas, como tenho percebido em diferentes situações didáticas.

De tal modo, em classe, esta investigação inicia com a apresentação dos recursos linguístico-discursivos que podem ser usados para articular as ideias e melhorar o desempenho dos estudantes em relação à argumentação, utilizando, para isso, o gênero literário conto de humor, que pode assumir uma face argumentativa. Esse gênero pode registrar as opiniões e crenças individuais que são compartilhadas socialmente, por meio da composição de uma cena, na apresentação de um personagem, da ilustração de um conflito, do desfecho de uma trama ou da síntese que se pretende apresentar na história. A narração impregna-se de valores e constrói-se, textualmente, em um processo argumentativo, que permite orientar os enunciados em certas direções e conduzir o leitor a ser persuadido em relação a pontos de vistas diversificados.

O trabalho com contos de humor foi realizado por meio de uma proposta didático-pedagógica que permita aliar o desenvolvimento da argumentação à leitura e produção textual, articuladas a uma temática que considere o contexto sociocultural dos estudantes e os instigue a pensar e escrever um texto, tal como direciona Geraldi (2003), quando reforça que as práticas de produção de textos na escola precisam ter sentido para os estudantes definirem o que, como, por que e para quem escrever.

Foi então que surgiu a proposta de compor o conjunto de “Contos para morrer de rir”, idealizada a partir da obra *Contos de enganar a morte*, de Ricardo Azevedo, publicado em 2005. Tratou-se de uma atividade interventiva na qual os estudantes foram orientados a produzir escritas cujo foco é explorar alternativas para enganar a morte. O conto é construído com a técnica *plot twist*⁶, à medida que o enredo se desenrola, o leitor toma a forma de personagem que passa a decidir quais seus próximos atos, garantindo, com isso, a interatividade entre leitor e texto.

Dessa forma, as atividades de leitura e de escrita que constituem o projeto foram pensadas a partir de uma perspectiva discursiva e interacional, pois levam o estudante a refletir sobre o discurso argumentativo e reconhecer as estratégias que podem ser utilizadas na construção da argumentação.

2.1.5. Estratégias selecionadas para o ensino

O ensino das estratégias argumentativas foi pensado com base na concepção assumida por Amossy (2011, p.130), “uma concepção mais larga de argumentação, entendida como a tentativa de modificar, de reorientar, ou mais simplesmente, de reforçar, pelos recursos da linguagem [...]”, a visão das coisas da parte do orador.

Conforme mencionado anteriormente, esta pesquisa considera como estratégias argumentativas: os tipos de argumentos e as técnicas de persuasão – compostas por recursos discursivos, textuais e linguísticos – apresentadas em Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), Abreu (2012) e Fiorin (2015). A partir do referencial teórico adotado, definimos as estratégias argumentativas, apresentadas nos quadros a seguir.

É nessa perspectiva que foram utilizados modelos retóricos, concebidos como recursos que podem ser usados para a persuasão, ou seja, como estratégias argumentativas. A seleção das estratégias para o ensino com vistas à formação do estudante levou em conta o público-alvo (discentes do 9º ano do ensino fundamental), a idade e a maturidade dos estudantes, e as capacidades pretendidas.

⁶ A técnica *plot twist* consiste em um acontecimento ou ação que marca reviravolta num determinado momento da narrativa, resultando numa situação e/ou final inesperado (FIELD, 2001)

2.1.6. Descrição dos módulos didáticos

Módulos didáticos

Público-alvo: 9º ano

Objetivo: Desenvolver atividades, em formato de oficinas, com vistas a aprimorar as capacidades argumentativas.

Os módulos didáticos foram pensados como um conjunto de atividades organizadas em oficinas para serem trabalhadas como motivação e preparação para a produção textual do *hiperconto*. Nesta essência, desenvolveram-se quatro módulos didáticos, que abrangem procedimentos fundamentados em um modelo concebido por Azevedo e Freitag (2020), em que se explicita uma série de atividades, envolvendo 3 etapas, assim estabelecidas: etapa 1 – problematização; etapa 2 – organização do conhecimento; etapa 3 – aplicação dos conhecimentos.

Módulo 1

Objetivos:

- Conhecer a proposta de trabalho: os objetivos a serem alcançados, a temática, o conteúdo que será estudado, o tempo de duração e a forma de avaliação.
- Identificar o gênero *conto* e suas condições de produção.

O **primeiro módulo** é uma etapa de identificação do propósito comunicativo do gênero, da temática abordada, e de sua estrutura composicional. Este módulo é composto de três oficinas. A **primeira** busca mobilizar os conhecimentos prévios sobre estrutura composicional do gênero e da temática. A **segunda** oficina objetiva o reconhecimento do conto e suas condições de produção. A **terceira** introduz os conceitos e a discussão sobre gêneros, suportes e textos digitais, apresentando a técnica *plot twist* como ferramenta de construção do enredo.

Quadro 1 - Sequência de atividades realizadas em sala de aula

Oficinas	Objetivos
Oficina 1	Acionar os conhecimentos prévios sobre as propriedades discursivas, temáticas e composicionais do gênero a ser produzido por meio de <i>podcast</i> de contação de causos;
Oficina 2	Interpretar e reconstruir os sentidos do gênero conto e as intenções pretendidas pelo enunciador, a partir de perguntas capciosas, da análise de argumentos que apelam para o páthos e de recurso ao <i>ethos</i> do enunciador. Reconhecer o gênero discursivo conto e suas condições de produção.
Oficina 3	Introduzir os conceitos e a discussão sobre gêneros, suportes e textos digitais, mediante a mobilização de argumentos do ridículo, argumento de comparação e argumento pela regra de justiça; Identificar as características e funções de um texto multimodal, assim como o reconhecimento do ambiente de veiculação e produção desses textos. Conhecer a técnica <i>plot twist</i> como ferramenta de construção do enredo.

Fonte: Elaborada pela autora.

O **segundo módulo** desenvolve atividades que tratam dos tipos de argumentos, conforme Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), Abreu (2012) e Fiorin (2015). As atividades priorizam a compreensão dos usos dos diferentes tipos de argumentos como estratégias argumentativas e suas finalidades argumentativas. Está dividido em duas oficinas.

Módulo 2

Objetivo:

- Conhecer diferentes recursos retóricos e as técnicas argumentativas e compreender os mecanismos de convencimento presentes em cada um deles.

A **primeira** oficina propõe a reflexão sobre os recursos utilizados pelos interlocutores para alcançar o convencimento, fazendo-os perceber que estas são capacidades importantes que se deve desenvolver tanto para compreender melhor os textos que lemos, quanto para produzir os nossos próprios textos, além de apresentar alguns tipos de argumentos e seus usos como estratégias de persuasão. A **segunda** oficina pretende ampliar a capacidade de reconhecer a

finalidade dos recursos retóricos e como estes são usados como estratégias de persuasão e apresenta, ainda, alguns modelos de recursos retóricos que os estudantes podem utilizar na produção do conto.

Quadro 2 - Sequência de atividades realizadas em sala de aula

Oficina	Objetivos
Oficina 1	Refletir sobre a importância dos recursos utilizados pelos interlocutores para o convencimento em letra de música que tratam de vivências. Compreender as estratégias argumentativas utilizadas pelo autor que quer persuadir o outro por meio da construção do discurso argumentativo, com foco no uso da Metáfora e da Metonímia;
Oficina 2	Reconhecer a finalidade dos recursos retóricos e como estes são usados como estratégias de persuasão, reforçados nos argumentos: pelo exemplo e repetição, utilizando a analogia para aguçar a sensibilidade do auditório. por meio de fatos, de recursos linguísticos e discursivos, da verossimilhança e aplicá-los na análise de epitáfios humorísticos.

Fonte: Elaborada pela autora.

O **terceiro módulo** trata do planejamento da escrita, destacando a pertinência das etapas de produção escrita com foco no processo. Além de também retomar os conceitos desenvolvidos nos módulos anteriores, não só do ponto de vista da organização textual, mas também da apropriação de estratégias argumentativas através do reconhecimento e da utilização de diferentes recursos.

Módulo 3

Objetivo:

- Selecionar informações relevantes para uma boa argumentação e planejar a escrita utilizando: as informações selecionadas; os elementos que compõem a estrutura do discurso argumentativo, os recursos retóricos e as técnicas argumentativas.

Como a **primeira** oficina possibilita relacionar a vida cotidiana à escrita literária, a além de propor um trabalho de planejamento e execução da escrita, possibilitando que os estudantes vivenciem a escrita argumentativa como prática social e significativa, favorecendo, assim, o desenvolvimento da competência linguística.

A **segunda** e **terceira** oficinas abordam a revisão e a reescrita, de modo colaborativo, empregando estratégias argumentativas que contribuem para um desenvolvimento eficiente do propósito comunicativo.

Quadro 3 - Sequência de atividades realizadas em sala de aula

Oficina	Objetivos
Oficina 1	Discutir como as expectativas proporcionadas pelas experiências escolares e pessoais podem contribuir para a produção dos textos a partir da análise de contos de humor. Planejar e produzir um conto fundamentando-o com as estratégias argumentativas mobilizadas pelo enunciador.
Oficina 2	Revisar a escrita norteado pela interação que o escritor pretende estabelecer com o leitor.
Oficina 3	Reescrever o conto com diversas possibilidades de final da história;

Fonte: Elaborada pela autora..

O **quarto módulo** propõe que os estudantes mobilizem, de maneira colaborativa, recursos linguísticos e discursivos que permitam atuar interativa e autonomamente. É composto de três oficinas.

Módulo 4 Objetivo: ▪ Mobilizar recursos linguísticos e discursivos que permitam atuar interativa e autonomamente.
--

A **primeira** oficina visa a promover o aperfeiçoamento do repertório de recursos linguísticos para facilitar a produção de textos multimodais circulados em espaços digitais; como também utilizar os recursos disponíveis no programa *PowerPoint*, tais como editores que proporcionem cores, movimentos, formas, sons, entre outros, para produzir um texto multimodal. A **segunda** está voltada à socialização do texto e sua publicação nas redes sociais da escola.

Quadro 4 - Sequência de atividades realizadas em sala de aula

Oficinas	Objetivos
Oficina 1	Aperfeiçoar o repertório de recursos linguísticos para facilitar a produção de textos multimodais circulados em espaços digitais por meio do jogo de palavras; Utilizar dos recursos disponíveis no programa <i>power point</i> , tais como editores que proporcionem cores, movimentos, formas, sons, entre outros, para produzir um texto multimodal.
Oficina 2	Socialização do texto e sua publicação nas redes sociais da escola.

Fonte: Elaborada pela autora.

A proposta de utilizar estes modelos não é padronizar nem limitar a produção escrita dos estudantes. Ao contrário disso, é estimular a criação de ideias, isto é, a partir destes modelos, outras possibilidades de organizar as ideias podem ser pensadas. É nessa perspectiva que foram utilizados modelos retóricos, concebidos como recursos que podem ser usados para a persuasão, ou seja, como estratégias argumentativas.

Por fim, é importante ressaltar que a proposta desenvolvida tem como referência a construção de um ensino produtivo da língua portuguesa, fundado no desenvolvimento das capacidades dos estudantes, para que tenham condições de participar ativamente das práticas sociais de linguagem. Especialmente, as práticas de leitura e escrita constituem bases para o alcance de objetivos comunicativos e argumentativos, uma vez que estão interligadas, permeadas pela motivação para o conhecimento do novo, associado aos saberes obtidos pelas vivências em sociedade.

Como quem escreve diz algo a alguém (GERALDI, 2003), os contos de humor, produzidos pelos estudantes, produto educacional decorrente desta pesquisa, serão disponibilizados em redes sociais às quais toda a comunidade escolar tem acesso. Desse modo, espera-se promover diálogos que favoreçam a realização de variados eventos comunicativos.

Também foi realizada a socialização dos contos produzidos entre os estudantes, e os resultados desta pesquisa foram partilhados em encontros de formação a fim de sensibilizar outros professores na potencialidade das ações de produção textual com interlocutores que não se restrinjam ao professor. Pretendeu-se ainda motivar ao planejamento de práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento da argumentação, considerando o que prevê a competência geral 7 da BNCC.

3. AS FIGURAS DE RETÓRICA COMO ESTRATÉGIAS ARGUMENTATIVAS: ANÁLISE E REFLEXÃO

Esta seção é dedicada à análise dos textos decorrentes do projeto de intervenção com o objetivo de observar o desenvolvimento da competência discursiva dos estudantes na escrita de um hiperconto por meio da utilização de estratégias argumentativas. Espera-se que o percurso realizado até aqui, permita, a seguir, estabelecer a análise do material proposto e aprofundar a hipótese traçada.

Como apontado nos procedimentos metodológicos apresentados nesta pesquisa, a coleta dos recortes textuais analisados deu-se a partir da aplicação de um módulo didático, fundamentado nos preceitos de Abreu (2012), Amossy (2011), Fiorin (2015, 2014), Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), que estudam as estratégias argumentativas de persuasão e convencimento como recursos eficazes na efetivação de uma tese. Para Perelman e Tyteca (2005, p. 168), toda escolha linguística e discursiva, geralmente, tem uma razão de ser e possui força argumentativa. "A escolha dos termos, para expressar o pensamento, raramente deixa de ter alcance argumentativo".

Para a análise, o foco se volta para os aspectos linguísticos-discursivos e o efeito dessas escolhas no texto. Nos aspectos enunciativos, o foco da análise recai no contexto de produção, recepção e circulação do gênero adotado, bem como no papel dos sujeitos em interação. Já com relação aos elementos discursivos, é observada a estruturação e a articulação argumentativa para defesa de um ponto de vista, tendo como parâmetro de análise os critérios estabelecidos nesta pesquisa.

Cabe pontuar que a escolha da turma não foi feita de forma aleatória, é uma sala de aula bastante heterogênea, com educandos que vêm de contextos sociais bem diversificados. Em vista disso, os grupos de trabalho foram selecionados com estudantes de níveis de aprendizagem diferenciados, assim os participantes com mais dificuldades poderiam contar com a ajuda daquele mais adiantado em um círculo de saberes diversos, pois a heterogeneidade presente nos ensina a buscar na particularidade o ensino e a aprendizagem coletiva.

Conquanto, dos cinco grupos formados para a execução da proposta, apenas quatro chegaram até o final, pois dois dos vinte estudantes abandonaram a escola. Os demais estudantes participaram de todas as oficinas, demonstrando interesse na realização de atividades que integram o trabalho. Esse comprometimento dos discentes durante a realização do projeto

se deu tanto em função da integração do trabalho proposto quanto em função dos objetivos estabelecidos para as atividades de leitura e de produção. Ter um propósito bem definido para a produção escrita de um texto e ter um público-alvo definido, com leitores reais e com a garantia de que as produções circularão na comunidade mobilizaram os estudantes a produzirem os textos.

De tal modo, a fim de observar a relevância das figuras de argumentação e retórica na construção dos hipercontos⁷, esta análise se propõe a examinar as perguntas retóricas, o trocadilho, o exagero, a ironia, a metáfora e a forma como essas figuras refletem nos textos a produção do humor, não somente marcando positivamente o posicionamento do locutor, mas também posicionamentos contrários acerca de algo. Uma reflexão sobre a análise do material indica algumas possibilidades de aparecimento do riso diante das produções dos estudantes.

3.1. Análise das estratégias argumentativas utilizadas

Texto I - Sô Jerônimo

- Tá doente, Sô Jerônimo Ferreira?
- Quer dizer que se eu tivesse saindo do cemitério, eu tava morto?
- Arriégua!

Nesse excerto, há a descrição de uma situação social corriqueira, na qual dois conhecidos se encontram em um consultório e um deles pergunta ao outro pela sua saúde. A resposta, por sua vez, provoca o riso pela ruptura de uma expectativa. Além disso, a ironia direciona o interlocutor para uma obviedade, acentuando, desse modo, a afirmação que o locutor fez em forma de pergunta retórica.

Entende-se que as perguntas retóricas, por meio da não necessidade de resposta, podem atuar de maneira persuasiva ao apontar uma obviedade tamanha que uma resposta do interlocutor seria uma insensatez. De tal forma, a pressuposição estabelecida não é confirmada pela fala da personagem, uma vez que concordamos com o pressuposto de que o sentido se

⁷ Disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/1XA4pW_dzC0Gk8B6sjm_dWPFl6qaV2YdZ

constrói na dinâmica comunicativa, na cabeça de quem fala e de quem ouve, já que tanto o enunciador quanto o enunciatário têm repertórios e os utilizam na interpretação dos enunciados que produzem e interpretam, ou seja, o significado veiculado depende dos interlocutores e de seus papéis sociais, bem como da cultura em que estão imersos.

Desta forma, ao utilizar uma pergunta retórica, o orador buscou suscitar emoções no leitor, já que sua função é constituir uma relação de comunhão entre orador e auditório.

A concepção de ironia ocorre de forma complexa. A mais tradicional é aquela que apresenta a ironia como uma antífrase, ou seja, uma figura retórica, cujo conteúdo expressa o contrário do que se pretende dizer. Segundo Fiorin (2014, p. 69), a ironia “é um alargamento semântico”, que possui significado “de valor invertido, abarcando assim o sentido X e seu o oposto”, dado que “se finge dizer uma coisa para dizer exatamente o seu oposto”. O autor ainda destaca que a ironia segue um *continuum* constituído pelo gracejo, o escárnio, a zombaria, o desprezo, alcançando o seu extremo no sarcasmo.

Pode-se perceber, no exemplo a seguir, mais um segmento do *corpus* deste trabalho em relação ao uso da ironia. Acredita-se que por estabelecer relações entre conhecimentos prévios, e muitas vezes concretos, os estudantes conseguiram fazer conexões com o abstrato, para reproduzir nos textos tal estratégia.

- Como se chama?
- E.. er... com licença - estendeu-lhe a mão. Não obteve resposta.
- Érebo.
- Certo, me traga uma água.
- No copo?
- Não, joga no chão e vem empurrando com o rodo.

Nota-se que os enunciados apresentam informações contextualmente deduzíveis, recuperadas pela ativação de conhecimentos prévios acerca de uma situação corriqueira, relativizado pelo uso comum da língua, conferindo-lhe valor argumentativo de reprovação. Nesse sentido, apesar de não haver especificação de que a água seria para beber, recorre-se ao conhecimento prévio como possibilidade de ser compreendido como enunciado completo e que, portanto, a construção de sentido permeia o tom irônico da situação apresentada. Pode-se afirmar, assim, que a construção irônica também integra o humor como estratégia

argumentativa, uma vez que a assimilação desse discurso do outro é compreendido e, pelo estranhamento que causa, pode provocar o riso.

Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) destacam a ironia como o principal modelo desse tipo de argumento e, ainda, nos aconselha que esse recurso se deve empregar em grupos bem delimitados, em que as opiniões sejam compartilhadas, sob risco de convertê-la em um paradoxo. Tal mecanismo também supõe que existam conhecimentos compartilhados e complementares entre os interlocutores com relação a acontecimentos e normas. Por fim, os autores ressaltam que é um procedimento de defesa da posição do oponente, uma vez que implica um conhecimento prévio de perspectivas que, supostamente, já foram atacadas implicitamente.

Como já foi mencionado anteriormente, a ironia implica que os interlocutores não só partilhem conhecimentos de mundo, mas compartilhem conhecimentos referentes a diversos âmbitos: histórico, social, ideológico, cultural, situacional e, inclusive, linguístico e de condições de produção textual. Em realidade, pode-se lançar como hipótese que compartilhar o reconhecimento de um *ethos* também contribui para que se apreendam as ambiguidades inerentes nos enunciados irônicos, as quais revelam duplicidade de enunciações e vozes. Cabe destacar que não existe um elemento linguístico que caracterize a ironia, mas que é mobilizado um funcionamento linguístico que necessita ser apreendido na dinâmica contextual, de condições de produção, de movimentos enunciativo-discursivos. Algumas marcas podem ser indicadores desse processo linguístico-discursivo, mas não atuam isoladamente.

De acordo com os fundamentos de Fiorin (2014), observa-se que essa ambiguidade é marcada pelo uso da ironia, uma vez que o jogo de palavras construído especialmente pela simbiose dos dois campos de sentidos produz efeitos de humor. Entretanto, seu uso irônico não está relacionado ao falar típico e social do outro, como no exemplo anterior, mas sim à necessidade de disfarçar o que se pretende dizer.

No trecho seguinte, a argumentação é construída a partir de exemplos de comportamentos veiculados socialmente como forma de crítica social logo, os oradores buscam um diálogo com o leitor, e encaminham uma reflexão acerca do preconceito social que se vê presente na sociedade.

Submetido a diferentes tratamentos, Sô Jerônimo foi voltando à conduta anterior, mas exacerbada, expulsava quem quer que fosse que se aproximasse de sua fazenda, surrava o velho cão pastoreiro, maltratava empregados, intolerante a ponto de entornar uma lata de tinta na cabeça do filho da cozinheira que ousara desenhar na parede recém-pintada.

Anos escorreram... o repúdio ao próximo o tinha dominado a tal ponto que acabara morrendo de ruindade. Dizem que virou alma penada.

Trata-se da formulação de um princípio geral a partir de casos particulares ou da probabilidade de repetição de casos idênticos, ou seja, um caso específico, particular servirá para comprovar uma tese. Assim, um argumento do tipo exemplo, como Fiorin (2015) destaca, é fundado em uma “história de vida”, isto é, o enunciador narra um caso específico que é tomado como geral. No caso em questão, ao narrar que um fazendeiro, por ser muito abastado, possuía desprezo pela humanidade, pode-se concluir que pessoas abastadas, de maneira geral, expressam uma antipatia para com a humanidade.

O orador se utiliza de expressões capazes de acessar imagens compartilhadas pelo coletivo e servindo-se dessas imagens como antimodelo estabelece uma generalização. O argumento pelo modelo traz “uma personagem ou grupo humano com quem se procura criar uma identificação, que merece ser imitado” (FIORIN, 2015, p. 189) ou não. O contrário ocorre com argumento de antimodelo, quando se identifica em alguém características que se deve evitar. Retomando as histórias de esperteza protagonizadas por personagens tipos dos contos populares, que são ridicularizados pelo comportamento, tal estratégia emerge na demarcação da opinião do orador, ao criar-se um modelo do “típico fazendeiro”, que é arrogante, inescrupuloso, uma ideia, infelizmente, generalizada por todos.

Em uma das possibilidades de desfecho do hiperconto, apresentada a seguir, é notável a presença de manobras discursivas que desempenham um papel relevante no processo de persuasão, como é o caso da insinuação, apresentada na fala do visitante ao fazendeiro, que constrói a imagem de um orador sarcástico. O discurso busca direcionar o leitor a acreditar na cumplicidade das personagens, enquanto a fala do fazendeiro, direcionada grosseiramente ao possível conhecido, traz mais uma vez a inversão de papéis e valores.

- Que fazes, patife?
- Ora, se não é o velho Jerônimo.
- Que queres?
- É assim que trata um amigo? Acho que já viveu o suficiente...e bem, por sinal. Está na hora do nosso acerto de contas.

Sob tal circunstância examinada, o orador procurou construir, sutilmente, um enunciado do qual pode se esquivar se confrontado. Nessa direção, a organização dos argumentos, diante do todo textual, orienta o interlocutor o tempo inteiro para que ele chegue à conclusão de que a figura desconhecida não é mau. A sequência argumentativa, produzida com o auxílio da ironia, leva o auditório a questionar a imagem da visita inoportuna, que nesse jogo de argumentação, vai sendo desconstruída por meio das estratégias argumentativas utilizadas pelo narrador.

Esse trabalho discursivo do orador implica em riscos para sua imagem perante plateia e para a eficácia do seu discurso. Segundo Perelman (2005), o orador está sempre colocando seu prestígio em risco, já que uma palavra mal empregada no discurso pode pôr abaixo toda a confiança que o auditório nele deposita. Vê-se, portanto, que a eficácia argumentativa depende mais da competência do falante nas operações argumentativas do que na verdade dos fatos.

Continuando a análise do texto, é possível observar o emprego irônico do vocábulo “ora” na construção feita pelo orador: “Ora, se não é o velho Jerônimo” e que também põe em destaque a posição de defesa: “É assim que trata um amigo? Acho que já viveu o suficiente...e bem, por sinal. Está na hora do nosso acerto de contas” pode-se dizer que o uso da ironia, como figura retórica, associado ao humor dela decorrente, constitui um instrumento favorável à persuasão do auditório. Em outras palavras, a subversão do sentido presente no discurso do orador é o meio que conduzirá ao seu propósito argumentativo: gerar humor.

A seguir, examina-se um fragmento do *corpus* que além das figuras e dos tipos de argumentos observados, apresenta escolhas lexicais que ajudam no processo de persuasão.

Deram as cartas. Novo azar do visitante. Estava, literalmente, a zero.

Abriu uma sonora gargalhada, estufando-lhe a veia do pescoço e uma enorme que lhe inchava a testa. À medida que se passavam os segundos, a intensidade dos risos aumentava, esbugalhou os olhos, até que chegou ao limite, projetando-se, inertemente sobre a mesa, esparramando o baralho por todos os lados. Daquele dia em diante, o homem aderiu a um novo passatempo ao final das tardes: palavras cruzadas.

Em termos de linguagem, o primeiro efeito retórico que aparece é o exagero, gerado pela gradação de ações que vão se intensificando. Nesse sentido, a utilização da sequência de reações para representar um ataque provocado por uma crise de riso, que leva a personagem à morte, ação que não aparece explicitamente no texto, necessita de um conhecimento prévio do leitor. Tal linha argumentativa encontra, na figura retórica do exagero a base de sua formulação e vai ao encontro da ironia, proposta pelo orador ao pôr em relevo características que contrastam com a então cumplicidade das personagens, marcada pelo posicionamento irônico na construção final da história, e que, igualmente, deflagram o humor. Nesse sentido, o auditório aproxima-se do orador uma vez que este dissimula seus objetivos ao enunciar o oposto daquilo que afirma (FIORIN, 2014, p. 69). O orador, portanto, cria um sentido de desprezo pelo oponente, subverte o senso comum e concede ao seu discurso um ar de comicidade.

Como afirma Fiorin (2014, p. 70), “[...] a ironia apresenta uma atitude do enunciador, pois é utilizada para criar sentidos que vão do gracejo até o sarcasmo, passando pelo escárnio, pela zombaria, pelo desprezo, etc.”. O sarcasmo apropria-se da ironia para ridicularizar, humilhar ou insultar. Porém, quando o orador simula e propõe ao auditório um sentido para afirmar justamente o oposto, temos o emprego da figura retórica da ironia.

Texto II - O sarrafeiro mentiroso

No excerto a seguir, nota-se a conciliação de duas estratégias argumentativas — a pergunta retórica e a ironia — que direcionam o interlocutor para duas instâncias de marcação de ponto de vista do locutor: a primeira, fundada no acesso ao conhecimento prévio sobre a representação do estereótipo da mulher loira em filmes hollywoodianos, para justificar a escolha feita pela personagem e que possui caráter retórico, na medida em que suscita uma confirmação do interlocutor, a fim de que este comungue aquilo que é enunciado, diante da

contundência da afirmação sob a forma de pergunta. Desse modo, a pergunta não significa um questionamento sobre algo que de fato se quer resposta, mas aquilo com que o auditório se identifica, o que resulta na aceitação da resposta sobre a questão proposta.

É por meio da retórica que negociamos a identidade e a diferença, tanto a nossa, como a dos outros; e a segunda, relacionada a um princípio retórico fundamental, ligado ao emocional, visto que a reação de surpresa impressa ao enunciado do locutor já direciona o interlocutor para a marcação do ponto de vista. Esse efeito produzido pela utilização da figura vem da quebra da leitura do senso comum, às normas pré-estabelecidas, que permite a transgressão e, portanto, uma nova leitura da construção desse enunciado dotado de humor.

Um carro para e oferece carona. Uma moça loira daquelas de filme hollywoodiano, quem resistiria?

— Para onde está indo?

— Sem destino...onde a vida me levar assim estarei.

— Aventureiro...

Convidou-o para ir até a casa dela. Ao chegar, ofereceu um trago de cigarro, depois uma dose de whisky. Revelou que tinha um segredo para contar.

— Pode confiar em mim.

A mulher começou a arrancar a pele, mostrando qual era a face da morte.

— Olha, acho que você estava melhor montada.

Uma atmosfera sombria tomou conta do lugar. A morte então revelou que o levaria.

Nesse trecho, o modo pelo qual o locutor vai construindo seu discurso permite que o interlocutor construa juntamente a ele, uma imagem. No conto, a personagem da morte camuflada pela figura de uma mulher loira é apresentada pelo narrador de forma que suas palavras levam o leitor a ir desconstruindo o estereótipo da figura feminina sensual, amplamente divulgada na mídia, por exemplo.

Na retórica, a noção de estereótipo nem sempre é negativa, como no uso corrente da linguagem. O estereótipo pode levar a paixões como identificação, solidariedade, segurança. À noção de simulacros inclui-se também a noção de estereótipos, ligados aos lugares-comuns, como representação, o que nos leva à perspectiva argumentativa de que o estereótipo é importante para a definição da identidade social e individual:

[...] a ideia prévia que se faz do locutor e a imagem de si que ele constrói em seu discurso não podem ser totalmente singulares. Para serem reconhecidas pelo auditório, para parecerem legítimas, é preciso que sejam relacionadas a modelos culturais predominantes, mesmo se se tratar de modelos contestatórios (AMOSSY, 2011, p.125).

Quando o orador se vale de emoções para tocar o auditório, faz isso porque o ouvinte pode compartilhar as mesmas emoções que o orador, e isso é um recurso persuasivo. No que tange ao aspecto argumentativo das proposições, um dos meios utilizados foi o argumento pelo ridículo, visto que, por meio dele, o humor pode ser construído. Como alicerce, encontra-se a figura retórica da ironia, ou seja, pelo ridículo há associação entre os enunciados, e o uso da ironia pode ser considerado como a causa de riso.

Outra estratégia usada com efeito de humor que necessita de repertório para ser compreendida é fazer menção a fatos que retomam a memória social. Além de funcionar como uma estratégia de persuasão, movendo o auditório a aceitar de forma positiva um ponto de vista, o orador se vale de uma lenda recolhida para colocá-la a favor da argumentação. A utilização dessa pequena história, além de deixar o texto mais atraente, serve como recurso de presença. Por meio das histórias que se sucedem dentro da história, forma-se um tecido cujo fio mais relevante também é o fio da ironia.

— Bem, de onde eu venho, quando alguém não consegue terminar sua capina até a data do natal, o cabra recebe a visita de “Zé do Mato”! Se no dia da do nascimento de Cristo, se achasse uma roça cheia de mato, era motivo para caçada. Nenhum lavrador queria receber sua visita. Conta-se que última roça deixada à toa, até hoje continua. Seu dono não se tem notícia.

— Mas veja se eu vou emitir comprovante de preguiça!

— Eu é que não quero ir...

— Estatutos do lugar.

— Aqui não é muito diferente. Mentiroso aqui não se cria.

O silêncio e a penumbra tomaram conta do local.

Os estudantes/oradores, ao selecionarem os argumentos para um auditório específico, selecionam recursos de presença que indicam uma escolha acertada de fatos que dão visibilidade aos argumentos, além de ilustrar os acontecimentos ocorridos no conto, visando à adesão do auditório sobre a validade de suas teses.

Na Retórica, ao tratar sobre os argumentos e seus efeitos, Amossy (2010, p. 61) lembra que o *ethos* trata-se da “imagem de si que o orador constrói em seu discurso para contribuir à eficácia de seu dizer” e, portanto, quando a forma da construção linguística contribui para que o texto forneça efeitos de credibilidade a seu locutor, convertendo-o em um argumento.

Ao lado desses recursos, ergue-se também, como um instrumento retórico de grande efeito argumentativo, o apelo aos valores do auditório. Por essa razão, no conto, declara-se que não há espaço para mentiroso na localidade. O orador, portanto, apela aos valores que o auditório cultiva em relação às pessoas enganadoras, apostando na intimidação a um forasteiro. Ao subverter e, conseqüentemente, depreciar a personagem, o orador tenciona gerar humor e, dessa maneira, aproximar-se ainda mais de seu auditório por meio de seu *ethos* debochado.

Abreu (2012) enfatiza que os mesmos valores não são impostos a todo mundo, eles são variáveis, pois estão ligados à multiplicidade dos grupos. Assim, para persuadir é preciso saber previamente os valores verdadeiros do auditório e como ele os hierarquiza, ou seja, como estão escalados esses valores em grau de importância. A hierarquia de valores varia de pessoa para pessoa, em função da cultura, do contexto social, das ideologias e da própria história pessoal, mas há valores comuns compartilhados culturalmente.

Recorre-se, ainda, à utilização da metáfora, como um novo modo de construção argumentativa. Por meio da metáfora, o orador visa à amplificação do sentido de perigo a que a personagem está submetida, e, com isso, pretende-se favorecer aos leitores a comunhão com as emoções demonstradas pelas personagens da história. A metáfora, nesse caso, não é mero ornamento, trata-se de uma figura retórica que imprime força ao discurso, um recurso que potencializa a finalidade argumentativa. O argumento construído a partir dessa figura direciona-se a construir uma imagem de impacto com vistas a persuadir o leitor de que o clima criado não era apenas de intimidação, mas de algo tão ameaçador que poderia acabar com o fim da vida da personagem.

No exemplo adiante, encontram-se as discussões relativas à constituição de manobras retóricas, por meio da utilização das estratégias que vinculam o narrador/orador ao leitor.

— Vamos começar. Quer apostar que eu posso morder o meu olho esquerdo?

A Morte, meio de porre por causa das caipirinhas, disse:

— Duvido! Isto, nem eu consigo fazer! Tá apostado!

De quebra pediu mais uma caipirinha. Vanglorio, jocosamente, com todo carinho, com a mão direita, tirou seu olho esquerdo. Era de vidro. O natural ele perdera em um acidente. Levou-o até a boca e mordeu. [...]

Nesse exemplo, o orador mostrou possuir certas disposições (o *ethos* de esperteza e astúcia), que podem inspirar seu auditório. O trabalho de construção de uma determinada imagem pode ser observado por meio da prática da esperteza pela personagem, cujo resultado é enganar a morte. Pode-se notar que Vanglorio quer garantir seu *ethos* de esperteza ao longo de todo o texto, o que, segundo Amossy (2011), evidencia a imagem que o orador constrói de si com o intuito de persuadir o outro quanto aos valores reunidos e ainda despertar o riso do auditório. Fica claro, pelo exposto, que o apelo às emoções tem um caráter estratégico, uma vez que o orador manifestar-se com ardileza para exercer algum tipo de influência sobre o auditório.

Vanglorio adquire características do malandro, que vai contra a ordem social vigente, mas que colabora com sua sobrevivência. Age, assim, como outras personagens típicas de contos de esperteza, como Pedro Malasartes, conhecido pelas suas artimanhas, e representa um símbolo de resistência de uma classe social, representada a partir de uma leitura da realidade vivida por muitas pessoas, que é criticada por meio do humor que predomina na narrativa. Também estão presentes características oriundas da tradição oral, que foram integradas na história na forma de uma aventura.

Face ao exposto, percebe-se que os dois personagens são conhecidos como malandros que contam com astúcia e a dissimulação como meio para garantir a sobrevivência. No conto, Vanglorio demonstra ser mais esperto e sagaz em relação à figura da personagem da morte, uma vez que atua como o malandro que domina as situações criadas para a narrativa.

O humor é observado, sobretudo, quando o narrador manifesta o *ethos* de esperteza: “Vanglorio, jocosamente, com todo carinho, com a mão direita, tirou seu olho esquerdo. Era de vidro. O natural ele perdera em um acidente. Levou-o até a boca e mordeu”. Por meio desse enunciado, o fator surpresa funciona como transgressor de convenções, visto que não é

esperado, em condições normais, alguém morder o próprio olho. Por meio de mecanismos contidos na construção retórica do orador, situam-se as escolhas argumentativas que indicam a astúcia para obter a persuasão, além de promover o humor, construído por meio da figura retórica da ironia. O humor se presta a desvelar os comportamentos humanos e sociais sobretudo pelo apontamento de falhas e contradições. De acordo com Propp (1992, p. 46), “o riso é uma arma de destruição: ele destrói a falsa autoridade daqueles que são submetidos ao escárnio”, no texto em análise: a morte.

Num primeiro instante, é apresentada uma personagem representada como um homem tolo, que entra no ambiente como alguém ingênuo; por outro lado, essa é uma estratégia persuasiva construída com base no *ethos* de uma pessoa astuciosa, mas também irônica. Isso demonstra a importância, ressaltada por Amossy (2011), que o *ethos* tem para que o orador tenha assegurada a sua finalidade de persuadir seu auditório e obter sucesso.

Entre as figuras empregadas argumentativamente, destaca-se o assíndeto, junção de diferentes orações sem o uso de conectivos, que serve para o orador produzir um efeito amplificativo. É o que se pode ver no excerto a seguir.

. Ofereceu-lhe uma pinga. Depois, convidou-o para jogar. Disputou duas partidas de sinuca. Ganhou ambas. Resolveu tomar um traçado de pinga com Martini, achou bonita a cor, encheu dois copos, entregou um ao anfitrião. Isto o deixou mais derrubado. Chamou o forasteiro num canto. Resolveu confessar quem era. Custou a acreditar no que acabara de descobrir. A morte disfarçada procurava uma vítima. Malandro velho, não perdeu a linha

A sequência de orações destituídas de conectivos amplifica a ação da personagem sobre o oponente, apresentado como “derrubado” enquanto aquele se apresenta como “malandro velho”; ou seja: com essa omissão, o orador transforma uma única ação em diversas ações. Tal recurso possibilita ao orador pôr diante dos olhos de seu auditório diversas ações num mesmo espaço de tempo, gerando um efeito de maior agilidade ao discurso. A velocidade empregada no trecho amplifica a imagem de Vanglorio, colocando-o como alguém que apenas se defende diante de um evento inesperado e injusto.

A morte é uma personagem chave, que apesar de temida, é a vilã que se torna vítima, que é desmascarada, rompendo a expectativa causada pela situação constrangedora, tornando-

a cômica. Contudo, a ‘tirada’ do visitante também provoca o efeito de alívio de tensão, que é estruturado desde o início da narrativa.

A seguir, apresenta-se mais um exemplo de pergunta retórica na construção argumentativa do conto.

— Quer um café? -Convidou a mulher.

— Quem negaria um?!

Vanglorio entra na sala. Tudo parece muito velho e abandonado. A mulher vai à cozinha, começa um estridente assovio, de repente, transforma-se em um pássaro que pousa sobre a cumeeira e se põe a arremeter contra a face dele. O homem desesperado atira o que vê pela frente. Não consegue detê-lo. Recebe várias bicadas na cabeça. Pede que pare, propõe um acordo. Em vão.

Esse trecho constrói a figura de presença junto ao auditório, uma vez que procurou envolver o interlocutor no discurso por meio de uma pergunta. Como já afirmado, a adesão do auditório pode estar direcionada para as estratégias envolvidas em um discurso que visem à aceitação de uma tese. Perelman e Tyteca (2005) consideram que o orador necessita prever os conhecimentos prévios de sua audiência a respeito dos valores sociais e culturais para que obtenha êxito. Os autores retomam também a noção de lugares-comuns da retórica aristotélica, em que se encaixam os dizeres do senso comum, que podem ser mobilizados por vários tipos de oradores em distintas situações comunicativas.

De acordo com os autores da nova retórica, "os lugares-comuns de nossos dias se caracterizam por uma banalidade que não exclui de modo algum a especificidade" (PERELMAN; TYTECA, 2005, p. 95). A banalização dos argumentos do senso comum acaba por extrair-lhe a força argumentativa, mas o que torna um argumento mais ou menos forte é a adequação ao auditório à situação comunicativa. A depender do auditório, eles são os mais eficazes; assim, a expressão usada no texto — “Quem negaria um?!” tipifica o que postulam os autores: "só chamaremos de lugares as premissas de ordem geral que permitem fundar valores e hierarquias" (PERELMAN; TYTECA, 2005, p. 95). Deste modo, surgem outras noções que visam a organizar os argumentos, como nos lugares da quantidade e da qualidade, da ordem e do existente, hierarquizando os valores da coragem, da bravura e da justiça, para justificarem a sentença da morte.

Texto III – Benta

No fragmento abaixo, entre os recursos envolvidos ao longo de toda a construção retórica que emergem do discurso dos estudantes/oradores, destacam-se os mecanismos de apresentação. Segundo os preceitos da nova retórica, um orador deve se esforçar para chamar a atenção para si e para aquilo que vai expor, deve “inserir os elementos de acordo num contexto que os torne significativos e lhes confira o lugar que lhes compete num conjunto (PERELMAN; TYTECA, 2005, p. 161)”. Com este fim, o orador lança mão de estratégias como figuras de presença, que se materializam na “acumulação de relatos, mesmo contraditórios, sobre um dado sujeito pode suscitar a ideia da importância deste (PERELMAN; TYTECA, 2005, p. 164)”. Em relação a isso, os oradores desfiam uma série de qualificativos para descrever Benta:

A infeliz Benta foi vítima de sua leviandade ainda não há muito tempo. O seu gênio brincalhão, sua delicadeza para com todos a tornava uma menina estimável, se não fosse a desgraçada mania de duvidar de tudo. Das histórias que ouvia dos avós sobre os casos extraordinários ali sucedidos fazia zombaria, que causava desgosto a toda família. Então, por ironia do destino, a moça passou a ver coisas do outro mundo.

Dentre os recursos retóricos utilizados pelos oradores com o propósito de gerar humor em seu auditório, destaca-se também o uso da ironia, que colabora com a construção de uma autoimagem debochada e arrogante, que compõe o *ethos*. Entre os vocábulos utilizados, observa-se que a preferência incide sobre os que estão ligados à emoção em detrimento dos relativos à razão. Depreende-se, portanto, que o auditório está sendo induzido a aceitar uma classificação prévia sem que se perceba tal imposição ou sugestão.

Ao inserir um indivíduo em uma classe, atribuem-se a ele todas as qualidades boas ou más que aquela classificação inclui. Por meio da ironia, o orador procura pôr em relevo características que contrastam com a dignidade exigida para ser considerada cidadã local.

Trata-se de um recurso empregado pelo orador para reforçar características da personagem. Tal figura remete-nos ao tema das escolhas lexicais, pois envolvem uma classificação, “não sendo possível qualificar sem escolher, [...] a [...] escolha raramente é desprovida de intenção argumentativa” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 144). Perelman e Olbrechts-Tyteca insistem que:

[...] resulta da seleção visível [...] uma qualidade que se enfatiza e que deve completar nosso conhecimento do objeto. Esse epíteto é utilizado sem justificação, porque se presume que enuncia fatos incontestáveis; apenas a escolha desses fatos parecerá tendenciosa (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 143).

Outro tipo de recurso que contribui para a construção da personagem é a comicidade da diferença. Sobre esta comicidade Propp postula:

Toda coletividade, não só as grandes como o povo no todo, mas também coletividades menores ou pequenas – os habitantes de uma cidade, de um lugarejo, de uma aldeia, até mesmo os estudantes de uma classe – possuem algum código não escrito que abarca tanto os ideais morais como os exteriores e aos quais todos seguem espontaneamente. A transgressão desse código não escrito é ao mesmo tempo a transgressão de certos ideais coletivos ou normas de vida, ou seja, é percebida como defeito e a descoberta dele, como também nos outros casos, suscita o riso (PROPP, 1992, p.60).

Nesse sentido, o riso é frequentemente usado como linguagem que serve tanto à repressão como à integração social. Dessa forma, a comicidade nesse conto reside na diferença entre o que é considerado normal (a pessoa humana) e o estranho (sobre-humano). Como cada povo tem suas normas exteriores e interiores de vida, será risível tudo o que foge a essas normas. A diferença é motivo de riso quando revela uma posição contrária a vigente. Nesse caso, o desligamento do passado e de suas leis passa a fazê-la alvo de riso e de ridicularização no presente.

O humor se presta a desvelar os comportamentos humanos e sociais em suas falhas e contradições. De acordo com Propp (1992, p. 46), “o riso é uma arma de destruição: ele destrói a falsa autoridade daqueles que são submetidos ao escárnio”.

A passagem seguinte, que curiosamente marca um dos finais do conto, remete o leitor à questão das tradições espirituais, recurso utilizado para justificar o tipo humano que apresenta um desvio de comportamento. Por meio dele, o humor foi construído, e a ironia também serviu como alicerce.

Muitos boatos contraditórios circulavam, que virou feiticeira, que virou santa. A palhoça miserável, na narrativa de pessoas dignas de toda a consideração, se passava as cenas estranhas que firmaram a reputação da moradora. Já houve quem visse um clarão de um grande incêndio que iluminava a tapera e logo após a casa refeita.

Nessa amostra, pode-se notar que o orador traz à presença do auditório a força da espiritualidade para aguçar a imaginação, transportando-o para um contexto sobrenatural que permite uma reflexão sobre o fato narrado. Isso é marcado pelas representações sociais assinaladas pela personagem da narrativa, tendo em vista que essa identidade social pode criar um efeito persuasivo para o leitor. Há, ainda, a subversão das regras, que tende a despertar as paixões, pois essa estratégia mexe com a emoção e provoca efeitos de sentido que podem ou não mudar os julgamentos.

Esse “efeito patêmico” (AMOSSY, 2010), que se refere a uma dimensão emocional, promove a aceitação da personagem como alguém que estava a serviço do bem, mesmo havendo contrariedade em relação às normas de conduta estabelecidas pela sociedade. Como as pessoas estão acostumadas a conviver entre si numa relação de “ordem” estabelecida por um código interno do que é normal e do que não é, a presença de alguém que quebra essas normas pode causar diversas reações. O riso é uma das reações mais comuns em situações desse tipo.

O próximo excerto segue essa linha argumentativa.

Estando sempre só, resolveu ir embora da aldeia. Partiu mata adentro e fez morada numa palhoça construída por caçadores, que sabendo da história, não ousaram reclamar terreno. Pessoas respeitáveis afirmaram tê-la visto transformada em uma rasga-mortalha, quando é indubitável que jamais se viu aves dessa espécie na região.

Percebe-se que o produtor, ao inserir em seu discurso a voz do imaginário popular, retoma uma representação identitária e, implicitamente, critica a funcionalidade das leis vigentes. Essa tensão entre real e imaginário, mostrada de forma irônica, produz uma visão inferior do mundo, cuja realidade é apresentada ao leitor por meio de imagens caóticas de um mundo idealizado e repressor. A crítica imposta recai sobre a figura da moça colocada à margem por não estar dentro dos moldes estereotipados. A vulnerabilidade dela é massacrada ora pelo fato de se isolar diante de sua postura transgressora ora pelo fato de desejar viver entre pessoas.

A moça disse que não fazia previsões, mas que sabia uma forma de encontrar a resposta. Ainda com a essência de zombar das coisas mais sérias, recomendou que aguardasse a próxima lua cheia e fosse ao cemitério, lá deveria dizer por três vezes: “Vim aqui por aposta, não posso ficar sem resposta, eu quero que um gato preto pule nas minhas costas.”

O texto em análise também está apoiado na prática da esperteza. Vê-se que nesse excerto a protagonista, que é vista como frágil e vulnerável, acaba suplantando os personagens considerados superiores, valendo-se da sagacidade para demonstrar que, apesar de sua posição, considerada desprezível à primeira vista, acaba se sobrepondo aos outros. Benta caracteriza-se por ser moça excluída socialmente que utiliza de sua astúcia como mecanismo de defesa, esnobando os algozes, gerando situações cômicas. Na base de seu discurso estão as marcas irônicas, que o leitor precisa compreender, inclusive as que estão nas entrelinhas. A ironia se encaixa para criticar e denunciar os desvios das normas, sejam elas morais ou sociais, de um modo sutil e dissimulado. O objetivo do humor é a denúncia, uma vez que, por meio da ironia, é possível denunciar o absurdo dos rótulos criados e impostos pela sociedade.

Mané Valente, rapaz dado a caçoadas de bom gosto, não podia vê-la que despontava “Então, menina, é certo que você tem pacto com o diabo?” Os matutos benziavam-se quando a viam passar. Todos se calavam quando ela aparecia.

No conto em questão os sinais irônicos também podem ser apreendidos dos nomes de alguns personagens, como Mané Valente, que contém a dualidade semântica dos termos Mané, considerado pelo senso comum como o sujeito tolo, ou com pouca capacidade intelectual, e Valente, que simboliza coragem e destemor.

No texto, é justamente esse personagem que prefigura a moral reinante na sociedade, mas que se vale disso para conseguir tirar proveito da vulnerabilidade de Benta. Nesse sentido, o orador mobiliza, de forma argumentativa, recursos linguísticos para amplificar a crítica que

ele deseja imprimir em seu discurso, na figura do suposto exemplo moral, o que revela o tratamento irônico dado pelo orador a certas figuras da sociedade, que são desprezadas.

Pode-se dizer que o uso da ironia, como figura retórica, associado ao humor, constitui um instrumento favorável à persuasão do auditório. Em outras palavras, a subversão dos sentidos, presente no discurso do orador, é o meio que concretiza o propósito argumentativo e gera humor.

Texto IV- Uma questão de escolha

No exemplo a seguir, vê-se que, estrategicamente, argumenta-se a fim de desconstruir o estereótipo da morte, pois o narrador a recategoriza, não sendo mais o ceifador, mas uma espécie de salvador. Primeiramente, pode-se verificar que há, por parte da personagem, até o momento em que ele tenta enganar a morte, a representação de um caipira tolo e um tanto bobo, o que faz reforçar o estereótipo cristalizado em diferentes sociedades acerca do homem do campo – aquele que é facilmente enganado.

— Sou alguém que pode acabar com seu sofrimento- respondeu o aspecto soturno. E continuou:

— Sua hora chegou. Vim buscá-lo.

— Sim, creio e com toda razão. Quantas vezes a morte não resolveria um problema?! Mas, quem sabes, me permita dar-lhe um presente.

O pobre era um mortal, mas o mais esperto de todos! Ofereceu um colar como presente, que, na verdade, era uma corrente. Pediu para colocá-la e amarrou a desavisada na árvore em falência. Com a façanha, o homem conseguiu escapar.

Esse personagem age como o caipira esperto, tal como Pedro Malasartes na maioria dos contos divulgados no Brasil. Com seu jeito malandro, esse personagem mostra que nele não existe burrice, mas outra forma de sabedoria utilizada para ganhar benefícios próprios. O cômico surge a partir dos métodos empregados sobretudo quando trapaceia pela “lábria”, ou seja, pela argumentação oral. É gentil, aparenta inocência, mas, na verdade, sempre tem um plano associado ao que diz ao outro.

Na sequência, por meio de estratégias retórico-argumentativas, é possível observar a forma intrigante com que o humor tece percursos argumentativos que encaminham o auditório à persuasão em relação às ideias do orador.

— Compreendes que tenho que levá-lo, não compreendes?

A pergunta flutuou no parado ar obscuro. A figura pairou um momento e depois aproximou-se.

— Que cara de acabada! Parece que não come há bastante tempo.

— Que audácia! Logo saberá o motivo.

O orador gera o riso ao subverter o uso de um saber metafísico, amplamente conhecido no senso comum: o fim da existência física diante da morte. Seu *ethos* debochado é reafirmado por meio do humor e a ironia é manejada, sutilmente, na amplificação negativa da figura da morte, representada física e moralmente de maneira burlesca.

A morte interpela o caipira acerca do cumprimento de sua missão. A afirmação inicial aparentemente não é entendida pelo homem que, ignorando sua intimação, de forma sarcástica, responde — *Que cara de acabada! Parece que não come há bastante tempo*. E continua a ironizar, afirmando que, para cumprir a promessa, precisa acender a última vela pela alma do compadre.

O homem entrou na santa cruz e disse que não conseguia encontrar a vela, pediu que a figura o ajudasse.

— Mais essa agora...

Ao entrar, encontrou outro maldizente dentro.

— Oh, é isso que estás procurando?

A figura assombrenta perdeu-se na vastidão do sertão. Ao longe ouvia-se:

— Voltaremos a nos encontrar.

Observa-se, na simbologia da vela, o emprego irônico do vocábulo na construção feita pelo orador. A imagem da vela, objeto que representa a manutenção da vida não é a causa

afastamento da morte, mas uma figura semelhante a ela. A ironia empregada no trecho amplifica a imagem do homem, colocando-o como vítima da usurpação da morte, como alguém que apenas se defende diante de uma imposição injusta.

Nesse trecho, o orador enfatiza as características humorísticas subversivas ao explicitar as práticas de esperteza da personagem.

— Vamos entregar nosso velho cachorro que já faz parte da família!

Para sua surpresa, no dia seguinte, a figura apareceu. Belizário então revelou que entregaria um ente da família pra que ela o levasse.

— Sabia que não aguentaria por muito tempo. Quem é o escolhido?

Apontou pra o cachorro esmorecido, que uivava de medo. O vulto indignou-se com o homem e foi embora levando o cachorro.

Por dias a fio, passaram a ouvir os latidos do bicho todas as noites.

A partir desse fragmento, nota-se que o que importa para esse personagem é resolver seu problema, utilizando a esperteza para conseguir escapar da morte. Para driblar esse infortúnio, ele cria situações, fazendo-a sofrer humilhação e tornando-a motivo de riso, pois as estratégias utilizadas por ele são tão grotescas quanto as que se apresentam em narrativas populares. Nesse sentido, a esperteza, utilizada como a principal arma da personagem, surge como uma forma de resistência frente às dificuldades da vida, contribuindo para uma melhor compreensão relativa ao imaginário popular.

Destaca-se, ainda, as relações do texto verbal e não verbal, uma vez que os elementos composicionais visuais utilizados estão vinculados à produção de sentidos e não somente à simples ilustração de ideias. Os recursos se completam colaborando com a constituição da imagem de si, centrada na aceitação do auditório, sobretudo na marcação de um ponto de vista, o que busca significação. As ilustrações do *hiperconto* utilizam efeitos em preto e branco que pode remeter ao significado da morte, em que haveria o fim da vida e das cores que a compõem.

Procede-se agora à análise do último trecho a ser analisado:

Não contara a ninguém o acontecido, tempos depois do ocorrido, voltou à mesma árvore depenada. Acabou adormecendo, depois de algum tempo, sentiu alguém sentar-se ao seu lado. Não conseguia se mexer, estava totalmente imóvel, viu vários vultos vindo em sua direção. Pegaram-no pelo braço descarnado, encheu os pulmões de ar e... não conseguiu dizer nada. Simplesmente, caiu de joelhos aos prantos. Sem dó nem piedade, ele atravessou seus sonhos e sumiu no além.

Entre as figuras empregadas na construção da argumentação, a metáfora também está presente. Acredita-se que esse recurso envolve principalmente a escolha de figuras a fim de criar imagens que fiquem registradas na cabeça do leitor, com o intuito de seduzi-lo e emocioná-lo por meio do discurso. Nesse enunciado, há o uso de uma metáfora (ele atravessou seus sonhos e sumiu no além) ao se fazer referência a fatídica morte como uma força que não pode ser contida:

Em sua obra, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) reafirmam a eficiência da metáfora para a argumentação. Em seus estudos, fazem a seguinte afirmação: “Na tradição dos mestres de retórica, a metáfora é um tropo, ou seja, ‘uma mudança bem-sucedida de significação de uma palavra ou de uma locução’” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 453).

Assim, o propósito do uso da metáfora, conforme apontado por Abreu (2012), é o fato de que ela pode potencializar a comunicação, e a argumentação por extensão, por facilitar a compreensão de conceitos abstratos e por concretizá-los em termos de outro conceito relacionado a ela.

3.2. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA APLICAÇÃO DOS MÓDULOS DIDÁTICOS

A aplicação dos módulos foi organizada em quatro momentos, a primeira etapa esteve voltada para o reconhecimento do gênero e suas condições de produção; a segunda trata das estratégias argumentativas e suas finalidades; a terceira diz respeito ao desenvolvimento da escrita, destacando a pertinência da escrita como processo; a quarta refere-se à retextualização e socialização do hiperconto. Portanto, sugere-se uma alternativa escolar para realizar o ensino da argumentação, proporcionado por meio de um modelo de módulo didático que pode ser adaptado e desenvolvido de acordo com o diagnóstico de cada turma.

Na primeira oficina do **primeiro módulo**, foram apresentados o projeto de produção escrita e a proposta de trabalho. Conforme o esquema de Azevedo e Freitag (2020), essa primeira etapa de cada módulo corresponde à problematização. Para ativar os conhecimentos prévios dos estudantes em relação ao gênero conto e à temática foi proporcionada uma nova experiência com uma versão do texto “O homem que enxergava a morte”, do livro *Contos de enganar a morte*, de Ricardo Azevedo, em *podcast*. Após apresentar o título e o autor, foram realizados alguns questionamentos⁸. Aos estudantes foi solicitado que uma síntese relativa ao significado da morte para eles, a partir do que a experiência de vida havia lhes proporcionado. As principais questões levantadas foram: “De que maneira vocês acham que alguém pode enxergar a morte?” “Vocês acham que é possível enganar a morte? Quem conseguirá essa façanha?” A maior parte dos estudantes levou certo tempo para entender que tratávamos da morte como um personagem. Esses apontamentos serviram de base para a discussão em torno do que eles ouviram e/ou viveram nos primeiros anos de vida. Discursos como ‘não tem como fugir da morte quando ela chega’ e ‘a pessoa morreu porque chegou a hora’ foram frequentes.

Em âmbito cultural, grande parte dos estudantes fez menção a discursos religiosos, por isso destacaram a existência de um ser superior decidindo o momento de cada um morrer. Alguns estudantes lembraram do filme “Premonição”, que expõe a tentativa dos personagens de enganar a morte, porém sem êxito. E a partir daí, é que as maneiras de se enganar a morte começaram a ser expostas, já que aproveitaram para explanar aquilo que havia sido ouvido de seus pais e/ou avós. A partir desse momento, fez-se um diagnóstico a respeito dos conhecimentos discentes em relação ao tema.

Em seguida, algumas características comuns do gênero foram exploradas. A estratégia de leitura com pausa protocolada foi um recurso muito produtivo para a audição das visões de mundo e de pontos de vista. Durante a escuta, os estudantes faziam predições e verificavam a (não) confirmação dessas predições. Houve interesse da turma em participar da análise do texto, justamente pela atratividade dos conteúdos explorados nos contos em análise. Após a interpretação oral do texto, a turma foi dividida em grupos, para que pudessem responder às perguntas orientadoras⁹ por escrito. Além disso, foram explorados os elementos comuns na construção das sequências narrativas e como são mobilizados os recursos linguístico-discursivos quando se quer provocar o humor do leitor. Dentre as discussões realizadas, as

⁸ Ver apêndice, p. 95

⁹ Ver apêndice, p. 97

reflexões em torno do enunciador do texto foram particularmente importantes, pois os discentes puderam observar vários recursos de linguagem que servem como estratégias para o autor dar voz ao narrador e às personagens, ou seja, puderam entender que o orador faz uso de distintos procedimentos quando quer obter a adesão do leitor (auditório) às suas ideias.

Nessa atividade, constatou-se que ainda havia uma certa confusão relativa à identificação do gênero conto, frente a outros da ordem de narrar. As repostas foram socializadas em classe, e a turma se mostrou receptiva e participativa nos momentos de interação dialogada.

A segunda oficina foi realizada na sala multimídia, o que proporcionou um trabalho integrado com gêneros digitais e não digitais, além de despertar o interesse dos estudantes para a realização das atividades de leitura e preparação para a escrita. Nessa atividade, em que os estudantes tiveram o primeiro contato com um hiperconto, foi realizada a leitura do texto “Estudo em vermelho”¹⁰. Após a leitura, os estudantes refletiram acerca das sensações e impressões que tiveram durante a navegação pelo texto, bem como emitiram opiniões em relação aos fatos narrados, à linguagem utilizada, às imagens presentes no hiperconto e a respeito dos motivos que os levaram a realizar as escolhas feitas durante a navegação. Merecem destaque algumas manifestações recolhidas durante a realização da atividade: “Mas qual é o final do texto? Qual é o final do autor de verdade?”; outros disseram: “Esse texto poderia apresentar mais descrições. As coisas acontecem muito rápido”; quanto às imagens presentes no texto e às escolhas feitas pelos estudantes, alguns disseram: “Escolhi esse final porque me identifiquei com a personagem”, “a linguagem irônica influenciou a minha escolha” e, ainda, “se tivesse mais imagens, seria mais interessante”. As opiniões dos estudantes foram registradas, discutidas e, algumas delas, retomadas durante a revisão das produções, com o objetivo de haver reflexão em torno dos efeitos de sentido produzidos pelas expressões e dos conteúdos encontrados nos *links* contidos no hiperconto.

A terceira oficina retomou a discussão relativa às condições de produção do texto. Foi explicado que o ensino de Língua Portuguesa tem como um de seus principais objetivos preparar o estudante para lidar com a linguagem em suas diversas situações de uso e interação, e que os textos que fazem parte do cotidiano dos discentes, como as séries disponíveis nos mais variados serviços de *streaming* ou que estão espalhadas por várias páginas na internet são

¹⁰ Disponível em: http://www.artistasgauchos.com.br/_estudovermelho/

materiais importantes para ampliar os conhecimentos acerca dos recursos disponíveis na atualidade, além de possibilitarem reflexões que exigem um olhar crítico e articulado com diferentes campos de ação humana. Nessa discussão, a multimodalidade foi explorada brevemente, pois houve questionamentos da professora quanto à potencialidade de variados recursos na construção de significados suscitados por imagens, cores e sons.

Em seguida, os discentes foram indagados a respeito do exercício da leitura e seus possíveis objetivos, uma vez que esses também são influenciados pelo suporte e pelo contexto de produção. Isso levou-os a refletir que, na atualidade, as práticas sociais de leitura e escrita podem estar associadas às práticas de multiletramentos, porque envolvem múltiplas semioses e linguagens, o que, de certa forma, vai exigir do leitor mais autonomia para se inserir nessas práticas.

Discutiu-se também acerca dos recursos específicos utilizados na produção do hiperconto. Percebeu-se que além das estratégias linguístico-discursivas e semióticas, esse gênero veicula um modo de ver o mundo, a partir dos enunciados e do estabelecimento de um ponto de vista do orador, como afirma Amossy (2011). Salientou-se ainda que o produtor do texto busca conquistar a adesão de um auditório por meio da persuasão e que a argumentação se faz presente em todo e qualquer discurso quando se considera a sua dimensão argumentativa. Nas interações discursivas apresentadas, os oradores, ao construírem os seus textos, dialogam com os seus interlocutores ao analisar as relações estabelecidas entre as teses argumentadas, o que permite lidar também com a visada argumentativa que decorre da interação dialógica, principalmente quando o orador almeja persuadir/convencer o seu auditório a partir dos argumentos compostos pelo orador (AMOSSY, 2010).

Essa interpelação é marcada no hiperconto pelos argumentos apresentados para as escolhas que dão continuidade à história e pelas representações sociais assinaladas na participação do orador/auditório como co-construtor da narrativa, uma vez que as escolhas conferem mais ou menos credibilidade aos argumentos. Isso também promoveu identidade social entre o orador e os estudantes, sobretudo quando estratégias inesperadas foram utilizadas para a criação de efeitos persuasivos. Desse modo, os leitores puderam entender como a técnica *plot twist* pode colaborar com a subversão das regras, a quebra de simulacros e pode despertar paixões.

Após a conclusão da discussão, os estudantes compartilharam a experiência de navegação e, em seguida, foram instigados a mobilizar estratégias de metacognição para superar

os desafios de leitura apresentados durante a navegação. Vale ressaltar que, nessa primeira etapa de realização das oficinas, apesar das dificuldades apresentadas, foi nítido o envolvimento dos discentes nas práticas escolares, principalmente porque os contos trabalhados foram discutidos de forma bastante dinâmica, com toda a turma organizada em círculo, de modo que todos pudessem participar da discussão. Nessa etapa, a multimodalidade foi um dos pontos fortes, pois encantou a todos, mas não superou a possibilidade de participação de cada um na escolha da continuação das histórias contadas. Os *links*, sem dúvida alguma, constituíram os pontos mais atrativos, que foram mencionados várias vezes ao longo das discussões em sala e no questionário aplicado. Não é muito comum em literatura o leitor ter um papel tão interativo com o texto a ponto de escolher a direção que a trama deve tomar, assim como não é comum um mesmo texto apresentar diferentes possibilidades de continuação ou de desfecho.

Além disso, havia o recurso de tornar-se personagem da história, tendo o seu nome presente nas telas da trama. Isso chamou bastante atenção dos estudantes, pois ficaram entusiasmados com o fato de os nomes deles aparecerem dentro de toda a história, de se transformarem rapidamente em personagens, do início ao fim, em um diálogo “direto” com um dos protagonistas da trama – o detetive Dupin. Como já foi citado neste trabalho, os *links* possuem função retórica no texto, pois, mesmo os que não foram escolhidos comunicam uma nova possibilidade de expressão. Especificamente, no momento da escolha, os *links* desprezados foram classificados de alguma maneira, isto é, não o foi por acaso que houve a decisão por um percurso e não outro. Os estudantes sabiam que os *links* não acionados também produziram efeitos de sentido de verdade ou de realidade com vista a persuadir/convencer seu interlocutor. Os estudos da argumentação de base retórica costumam observar os dois lados da enunciação. Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 137) assinalam o seguinte: "O estudo da argumentação nos obriga, de fato, a levar em conta não só a seleção dos dados, mas igualmente o modo como são interpretados, o significado que se escolheu atribuir-lhes".

Após as apresentações, foi feito um círculo para troca de ideias, para a comparação entre contos e hiperconto e para ver se eles conseguiam estabelecer semelhanças e diferenças entre os gêneros discursivos. De modo geral, com todos os estudantes falando, chegou-se ao resultado esperado – a turma percebeu que conto e hiperconto são parecidos, com as mesmas características textuais, mas com diferenças na forma de ler, nos recursos multimodais (sons, imagens em movimento e links) e, principalmente, porque no hiperconto o leitor pode fazer

escolhas, algo que o conto não permite. Ficaram conscientes de que o hiperconto é a versão digital do conto tradicional, como aponta Spalding (2012).

O **segundo módulo** foi voltado para o estudo da argumentação. Na primeira oficina explorou-se a importância que a argumentação assume em nossa sociedade e os papéis dos interlocutores numa interação argumentativa, que por meio dos textos põem em voga suas competências argumentativas para lançar mão dos recursos persuasivos na produção de textos. Como preparação inicial do módulo, foi lançada a reflexão sobre dois conceitos importantes: argumentar e persuadir. Os estudantes construíram os conceitos que foram expostos no quadro. Feita essa provocação, foram apresentadas duas tiras do personagem Garfield, de Jim Davis. Em seguida, fizeram a análise para compreenderem a presença da argumentação e persuasão no cotidiano. Para isso, foi feita a mediação para que os estudantes conseguissem identificar os recursos argumentativos utilizados pelos oradores para convencer e persuadir os interlocutores. Nessa oficina, entenderam na prática o que representa a persuasão, a adesão dos espíritos à tese e a paixão que move o auditório, conceitos tão reforçados por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005).

Após essa discussão, foi analisado, com os estudantes, o esquema verbal de elaboração de opinião, a composição da argumentação e o estabelecimento de conclusão por meio da fala de personagens encontradas tirinhas. Também se apresentou alguns tipos de argumentos que podem ser usados para sustentar uma tese: argumento de definição, de comparação, de reciprocidade, por regra de justiça, por causalidade, por consequência, por ilustração, pelo exemplo e argumento de autoridade. O intuito de apresentar tipos de argumentos foi o de enriquecer o conhecimento dos estudantes, pois em nenhum momento estava previsto a memorização e/ou classificação deles para uso em situação argumentativa. Entende-se que não se escolhe um tipo de argumento ou outro fora de uma situação de interação, quer seja monologal ou dialogal. Em seguida, foi destinado um momento para a leitura e análise do texto “Frei João sem cuidados”, a fim de que os estudantes pudessem observar os mecanismos utilizados para o convencimento e geração de humor, uma vez que ao lançar mão da graça, o locutor pode promover a reflexão relativa aos próprios posicionamentos frente aos contos.

Os discentes fizeram ainda uma comparação entre a personagem desse conto e a figura da Morte, nos contos de Ricardo Azevedo, e como a estratégia do humor é utilizada nas histórias, por meio da astúcia das personagens identificadas a partir das atitudes delas. Ao final,

houve um momento para discussão e interação dialogada entre os estudantes para que houvesse uma aprendizagem coletiva e colaborativa.

No fechamento dessa oficina foi entregue um álbum de contos engraçados, que serviu para ampliar o repertório de recursos discursivos. As histórias foram exploradas ao final de cada oficina, como proposta de registro dos recursos geradores de humor. O álbum foi montado com três folhas de papel pautado, e, a cada leitura, revisava-se os efeitos retóricos identificados, incluindo a visão dos estudantes e da professora, para depois colar um emoji que confirmava a realização da atividade e servia para estimular o cumprimento da tarefa.

Na oficina seguinte, apresentou-se o áudio da música “Epitáfio de um sambista”¹¹ protagonizada por Leci Brandão. A letra impressa, entregue pela professora, auxiliou acompanhar e observar como as figuras de retórica se encontram nos textos. Com isso, entendeu-se como uma representação da vida por parte do orador – que revela a dualidade da vida/morte simbolizada na alegria do carnaval e a consternação de um funeral – pode indicar suas emoções e orientar a argumentação, uma vez que subverte um padrão social predominante e provoca a ruptura de uma tradição cultural do ritual fúnebre de velar o cadáver: o enunciador dispensa o funeral e faz uma série de recomendações bem-humoradas e transgressoras, satirizando a própria morte. Essa é uma característica comum de canções carnavalescas reconfigurada em uma canção marcada pela percepção de um orador que quis destacar os fatos felizes e, ao mesmo tempo, marcar um paradoxo entre eles. A mudança do ritual de falecimento fez com que o assunto ganhasse um novo efeito de sentido e a canção acaba por enfatizar a felicidade coletiva. A morte que o enunciador imagina e deseja para si é uma festa, uma orgia. O sofrimento existe, mas está sendo proposta uma nova compreensão: só a alegria é capaz de superar a morte.

As predições realizadas a partir do título geraram hipóteses em torno do significado do termo “epitáfio” e do conteúdo da canção. Apenas dois estudantes conheciam o significado da palavra e, após a apresentação da definição, foram retomados as pressuposições iniciais e os significados correspondentes ao texto. Após a análise da letra, a partir das marcas oferecidas pela canção, foi possível observar os efeitos de sentido provocados e instigar a capacidade discursiva dos estudantes.

¹¹ Disponível em: <https://www.letras.mus.br/leci-brandao/epitafio-de-um-sambista/>

Em seguida, foram apresentados epitáfios retirados de um *site* de humor, o que permitiu explorar os sentidos que as expressões adquiriram no texto. Ao serem instigados sobre os efeitos de sentido provocados pelas expressões utilizadas, os estudantes expressaram suas interpretações. Para complementar, foram estudados a construção dos textos, as ferramentas para persuadir os interlocutores, as sátiras presentes e os recursos que incitam à reflexão. As combinações de palavras também foram observadas porque concretizam uma crítica ao comportamento humano. Isso, em associação aos enunciados, produz graça e possibilita partilhar impressões relativas aos estereótipos, mobilizadas pela quebra de expectativas, reafirmando ou contradizendo convenções sociais. Fiorin (2015, p. 78) explica que há discursos com argumentação mais explícita, enquanto outros não se apresentam assim, por isso a exploração de variados textos foi relevante.

Para otimizar o tempo, três estudantes apresentaram a própria leitura dos epitáfios aos demais e concluíram que o sentido se constrói na dinâmica comunicativa. Após esse momento, os epitáfios de pessoas famosas serviram de apoio para uma leitura coletiva e para uma breve contextualização dos enunciados. Em seguida, em uma folha de papel ofício, cada estudante criou um epitáfio para as personagens conhecidas, textos com humor.

Depois da leitura e análise de exemplares, os discentes realizaram uma atividade destinada à aplicação dos conhecimentos, segundo Azevedo e Freitag (2020). Ao final da oficina, os estudantes se reuniram em dupla com aqueles cujo epitáfio tinha coincidências com o seu para conversarem sobre as escolhas feitas e apresentaram para a turma os sentidos produzidos. Isso permitiu estabelecer a relação do texto com o contexto de uso.

O **terceiro módulo** consistiu na revisão e recapitulação do conteúdo estudado ao longo da sequência. Foram retomados os elementos essenciais ao discurso argumentativo e os mecanismos estruturadores da argumentação. Nesse momento, retomou-se a situação de produção e quais são as marcas inerentes ao gênero conto/hiperconto. Nessa produção final, foi pedido aos estudantes que colocassem em prática tudo o que foi aprendido durante a aplicação do projeto. Os textos do álbum de contos foram retomados para a identificação de estratégias argumentativas utilizadas para gerar humor. Após a leitura dos textos, fez-se uma discussão breve sobre a abordagem que cada texto trazia e discutiram-se alguns pontos de vista que os discentes apresentaram espontaneamente.

A primeira oficina consistiu no estudo das metáforas. Como abertura para a problematização, foi apresentado o vídeo com um trecho do filme "O carteiro e o poeta" (1994)

e uma breve contextualização do filme dentro da biografia do escritor Pablo Neruda. Após assistir ao vídeo, resgatou-se o conceito de metáfora e metonímia e ainda se discutiu como esses recursos estão presentes no vídeo. Os estudantes demonstraram incertezas na compreensão do vídeo e dos conceitos que foram esclarecidos na discussão em grupo. Finalizamos a oficina com um jogo da memória¹² que consistia no desafio de identificar a metáfora presente em uma carta. Cada grupo que não compreendeu bem a metáfora analisada teve a oportunidade de observar em que ponto precisariam refletir para interpretar a linguagem metafórica. O propósito era que toda a turma compreendesse a finalidade de uma metáfora. Após o jogo, promoveu-se a discussão em torno dos valores sociais que são reunidos nas metáforas e dos efeitos retóricos promovidos por elas. Em seguida, apresentou-se cada conceito com respectivos exemplos.

Antes de iniciar a produção textual, fez-se uma preparação dos estudantes para a escrita do texto. Recuperou-se com eles o percurso feito para o conhecimento do gênero, do tema/assunto que será escrito e da finalidade do texto. Retomou-se também as histórias lidas para trabalhar as possibilidades de releitura. Após lembrar os contos, foi entregue um roteiro com os elementos que compõem uma narrativa, para melhor organizar a produção do conto, uma vez que após a escrita e reescrita do texto, ele seria transformado em hiperconto, com foco na perspectiva de enganar a morte.

Solicitou-se que os grupos de trabalho se reunissem para planejar o texto a partir de uma história baseada nas próprias vivências ou nas experiências de alguém próximo. A introdução do texto foi escrita coletivamente até que se chegou ao primeiro conflito narrativo e, a partir de então, cada grupo se dividiu em duas duplas para produzir uma tentativa de solução do primeiro conflito e se estabeleceu um segundo conflito. A partir do segundo conflito, cada estudante, individualmente, deu continuidade ao conto/hiperconto, produzindo uma tentativa de solução para esse conflito até chegar ao clímax para, então, produzir o desfecho final. Durante o planejamento, os estudantes também definiram o desenvolvimento do texto, ou seja, dividiram as duplas, o que cada um desenvolveria no conto/hiperconto, quais as personagens principais e secundárias. Após o planejamento, os grupos iniciaram a escrita com o auxílio da professora.

Os textos deflagradores, utilizados no álbum, também foram relidos, e isso contribuiu para ampliar o repertório argumentativo dos estudantes. Bakhtin (1997) afirma que os enunciados ecoam outras vozes. Ao trabalharmos com diferentes textos contendo

¹² Ver apêndice p. 123

posicionamentos divergentes, esperava-se que os discentes, em seus textos, dialogassem com essas ideias e apresentassem as próprias ideias como uma atitude responsiva – resposta ativa a esse diálogo.

Com a primeira versão do texto em mãos e com o objetivo de tornar o texto mais adequado à sua proposta de produção, o grupo realizou a primeira revisão, observando as condições de produção, o atendimento ao gênero proposto, os papéis dos interlocutores e a finalidade comunicativa.

Na segunda oficina, com o mesmo grupo de trabalho, houve a troca dos textos com outros grupos e foram reunidos os apontamentos acerca do que deveria ser alterado. Os estudantes receberam uma ficha contendo os critérios de revisão, fizeram o estudo desses elementos e analisaram a importância deles para a organização, a coesão, a coerência e o encaminhamento de sentidos do texto. Nesse ponto, foi destinado maior atenção às atividades com exploração de marcas linguísticas que cooperam para o posicionamento enunciativo, inserção e articulação de argumentos, apresentação de recursos retóricos e encaminhamento de desfechos.

Para evitar uma exposição desnecessária, os nomes dos autores dos textos não foram expostos durante as análises. Nas produções textuais, percebeu-se uma grande ocorrência de erros de pontuação e de emprego pronominal. Diante disso, fizemos uma revisão dinâmica de regras de pontuação e emprego pronominal. Houve um grande envolvimento dos estudantes nas discussões e, por ser semana de avaliações na escola, decidiu-se que as atividades escritas seriam finalizadas no horário contrário da aula.

Cada grupo leu e revisou um texto e alguns estudantes conseguiram interagir com os textos dos colegas, apoiando ou refutando os apontamentos feitos. As orientações dadas na revisão textual-interativa e as demais interações entre professor e estudantes foram importantes para a reescrita dos textos. Na escrita colaborativa, percebeu-se que os participantes assumiram sua autoria do texto e realizaram as modificações necessárias em cada parte do hiperconto, de forma que um estudante reescrevia algo que outro tinha inicialmente escrito, sem que essas alterações resultassem em conflitos entre os participantes. Os estudantes desenvolveram, durante os trabalhos, a consciência de grupo que lhes permitiu uma prática de escrita colaborativa em que um fazia a revisão e reescrevia o texto de outro estudante sem reservas ou constrangimentos.

A primeira oficina do último módulo ocorreu na sala multimídia, os estudantes realizaram a retextualização fazendo os ajustes necessários. Nessa atividade, após a digitação do texto, a professora forneceu um tutorial com os recursos do *PowerPoint* para a criação do hiperconto, o que demorou mais do que o esperado. Os estudantes, ainda, captaram e inseriram imagens da internet de acordo com os efeitos de sentido pretendidos. Essa etapa contribuiu para haver a reavaliação das dificuldades de escrita apresentadas pelos estudantes e do tempo planejado para as atividades que dependiam da internet.

A partir da análise do hiperconto, foi possível perceber que as possibilidades de combinação entre diferentes semioses permitiram que fossem adicionados ao texto elementos que ampliaram a interação do leitor com o texto. Por meio da combinação entre elementos verbais, imagéticos, sonoros e *hiperlinks*, o hiperconto convida o leitor a contribuir para a construção da história e proporciona a ele uma maior ambientação com o gênero da narrativa e com o cenário no qual o evento narrado se desenvolve, promovendo uma atmosfera de suspense que contribui para que a leitura seja mais prazerosa e eficaz, no sentido de alcançar os propósitos de seu gênero, visto que outros sentidos – visuais e sonoros – também são explorados.

Nesse sentido, foi possível verificar que os recursos linguístico-discursivos permitem uma gama de escolhas, que, de acordo com a teoria da argumentação, são as escolhas do orador que indicam seus juízos de valor, e permitem encontrar, mesmo no discurso mais objetivo (o científico, por exemplo), a subjetividade do enunciador, o que aponta para o fato de que o grau zero da retórica não existe em nenhum tipo de discurso, como apontado em Koch (2011). Assim, não somente as escolhas dos finais não são aleatórias, como também a escolha de incorporar *links* escondidos na narrativa, tendo como objetivo os novos rumos e as potencialidades de sentidos.

O grupo criador do hiperconto “O Sarrafeiro mentiroso”, apresentava um histórico de não envolvimento nas atividades (conforme relatos de vários professores), mas acabou se destacando pelo comprometimento durante a produção escrita. A versão inicial desse texto foi apresentada com problemas na estrutura do gênero, uma vez que a continuação da história não correspondia a um desfecho, houve inserção abrupta de outro texto e, no processo de retextualização, os estudantes não conseguiram inserir os *links* que dariam acesso às demais partes do texto. Ao final, embora não tenham inserido as ligações em todas as partes necessárias, o grupo demonstrou ter compreendido essa característica do hiperconto, pois conseguiu

sublinhar os trechos nos quais deveria haver os *hiperlinks*. Essa falha demonstrou que nem todos os integrantes do grupo tinham dominado, até então, a estrutura do hiperconto.

O grupo do hiperconto “Uma questão de escolha” iniciou o trabalho tomando como referência o conto “O homem que enxergava a morte”, mas em uma versão diferente da apresentada em aula. Observada a esperteza, a professora procurou explorar a peraltice como uma estratégia que poderia ter um objetivo definido. Apesar de haver resistência em recomeçar, eles se envolveram muito mais com a produção do texto e o resultado surpreendeu. Apesar dessas dificuldades, os estudantes demonstraram muita criatividade.

A última oficina teve como objetivo a publicação dos textos produzidos. As amostras dos textos publicados foram levadas para a sala de aula para uma avaliação coletiva, nesse momento analisaram-se a concretização dos quesitos indicados para o planejamento dos textos, a clareza, a coesão e a coerência dos textos finalizados.

Especialmente nesse módulo foi percebido como a leitura e a escrita se consolidam como meios favoráveis para a promoção de práticas sociais significativas. A proposta de ensino consolidada por meio desta pesquisa aplicada permitiu orientar com precisão os estudantes e dar-lhes autonomia para as produções textuais. Tendo em vista o fato de que a turma apresenta um histórico de não realização de atividades extraclasse, considerou-se satisfatório o envolvimento de todos no cumprimento das tarefas escritas. A produção textual e a interação possibilitada permitiram aos estudantes um posicionamento crítico, reflexivo e atuante que certamente irá além do contexto escolar. Constatou-se também que proporcionar aos estudantes um espaço para ampliação do conhecimento, discussão e orientação para a escrita, favoreceu a participação discente e facilitou o processo de desenvolvimento da escrita.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início das reflexões para a realização desta pesquisa, uma questão me afligia: como compor um trabalho prático e útil para ser usado em sala de aula e contribuir para a melhoria da educação em língua materna no ensino público.

A sequência de atividades proposta seguiu o pressuposto de que o gênero organiza o nosso discurso, sendo, portanto, fundamental ensinar as especificidades dos gêneros textuais. Em minha experiência, comprova-se que, após o ensino do gênero conto/hiperconto e de suas especificidades, as produções textuais atenderam às demandas típicas do gênero e do contexto discursivo.

Quanto ao aprendizado das bases da argumentação, os estudantes, em suas produções textuais, se mostraram mais conscientes da necessidade de estruturação da argumentação. Observa-se que as produções finais, em sua maioria, apresentaram seleção de estratégias argumentativas ensinadas e analisadas em sala de aula.

No tocante à questão da pesquisa, foi possível notar que o projeto motivou a produção textual dos estudantes, envolvendo-os na atividade e conduzindo-os a construírem textos mais consistentes por meio de argumentos utilizados na composição de contos, que mobilizaram conhecimentos e assuntos variados. Além disso, a capacidade de imaginar situações e de acrescentar os seus posicionamentos sobre os fatos foi desenvolvida ao passo que escreviam, revelando que pensaram e raciocinaram em relação às temáticas típicas de narrativas tradicionais.

Os estudantes que colaboraram com esta pesquisa mostraram o quanto a motivação colabora com a aprendizagem significativa; que é preciso acreditar na superação deles, principalmente daqueles com mais dificuldades; que a valorização do saber de todos é necessária, mesmo dos mais indisciplinados; que a atividade colaborativa auxilia todos no processo de troca de saberes, pois a heterogeneidade constitutiva das relações de ensino-aprendizagem também colabora com a aprendizagem coletiva.

A pesquisa também permitiu compreender que o argumentar não está restrito apenas a uma habilidade a ser desenvolvida em aulas específicas no trabalho com o texto dissertativo ou com gêneros preponderantemente argumentativos, como pode ser encontrado em manuais didáticos, mas que as práticas argumentativas podem ser desenvolvidas a partir dos mais

diversos gêneros, interligando as várias disciplinas e campos, até mesmo em situações extracurriculares e extraclases.

Como foi marcado na introdução do trabalho, a argumentação pode ser trabalhada a partir da narração, da análise e produção de textos, uma vez que se pode observar como os argumentos são identificados e mobilizados pelos estudantes em textos, porque percebem a necessidade de um orador persuadir e convencer um auditório sobre a validade de suas teses. Compreendeu-se ainda que os recursos utilizados pelos estudantes são estratégias para conseguirem a adesão dos interlocutores, pois permitem analisar a argumentação que está presente na produção textual de contos.

É muito importante considerar, portanto, como as estratégias retóricas têm um papel relevante na construção da argumentação. É por isso que elas devem ser conhecidas, exploradas e ensinadas, a fim de que o professor/leitor/estudante possa estar ciente dessa presença e dessa potencialidade argumentativa.

Com relação aos objetivos propostos, dentre eles, entender as especificidades do gênero conto para então compreender a dimensão argumentativa contida neles, pode-se constatar que foram alcançados devido aos estudos realizados, uma vez que o trabalho com a argumentação necessitava de estratégias diferenciadas para que se atinja, no mínimo, um bom nível de construção textual do discurso argumentativo dos estudantes. Quanto à análise da presença dos recursos linguístico-discursivos, utilizados nas argumentações de textos literários produzidos pelos discentes, ficou demonstrado que essa intervenção colaborou para desenvolvimento da argumentação que auxiliaram na construção dos textos. Ter em mãos os textos dos estudantes foi uma experiência ímpar e enriquecedora, aprendi muito e “entendi muito também”, entendi a que se deve boa parte de nossa frustração quando temos que avaliar os textos que, inevitavelmente, avaliamos.

O encerramento desta pesquisa indica o quanto ainda é preciso percorrer em busca de um ensino de Língua Portuguesa que encare os desafios de aprendizagem criados por desigualdades sociais, mas aponta também que alguns resultados já estão sendo alcançados e que caminham na direção da prática escolar consciente e justa em busca de sua melhoria. É importante ressaltar que as circunstâncias adversas não foram empecilho para o engajamento dos estudantes, ao contrário, o produto final mostrou que os estudantes podem, quando motivados e quando a proposta de ensino está bem planejada, desenvolver capacidades jamais imagináveis pelos professores.

A angústia inicial era a de construir algo que viesse ao encontro às necessidades diárias dos estudantes, bem como dos professores. Embora pudessem existir diferentes formas de abordar o assunto, e outras atividades pudessem ser propostas, considero que as produções analisadas oferecem sugestões adequadas para o trabalho com a argumentação em sala de aula, desde que os objetivos do professor estejam claros, que as necessidades discentes tenham sido identificadas e que se tenha confiança no potencial dos discentes, compreendendo suas histórias de vida, para que possam superar os obstáculos que porventura dificultem seus processos de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ABREU, Antônio Suárez. **A arte de argumentar**: gerenciando razão e emoção. 13. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2012.

AMOSSY, Ruth (org.). **Imagens de Si no Discurso**: a construção do ethos. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

AMOSSY, Ruth. **A argumentação no discurso**. Coordenação da tradução: Eduardo Lopes Piris e Moisés Olímpio-Ferreira. São Paulo: Contexto, 2010.

AMOSSY, Ruth. Argumentação e Análise do Discurso: perspectivas teóricas e recortes disciplinares. Tradução: Eduardo Lopes Piris e Moisés Olímpio Ferreira. **EID&A - Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, Ilhéus, n.1, p. 129-144, nov. 2011.

AMOSSY, Ruth. A interação argumentativa no discurso literário: da literatura das ideias ao relato de ficção. **Linha D'Água**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 5-41, dez. 2016.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas: Papirus, 2009.

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

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelin de. Capacidades argumentativas de professores e estudantes da educação básica em discussão. In: PIRIS, Eduardo L., OLÍMPIO-FERREIRA, Moisés. (orgs.). **Discurso e Argumentação em múltiplos enfoques**. Coimbra: Grácio Editor, 2016. p. 167-190.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelin de; TINOCO, Glícia Marili Azevedo de Medeiros. Letramento e argumentação no ensino de língua portuguesa. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 9, n. 1, p. 18-35, jan-abr/2019.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelin de; FREITAG, Raquel Meister Ko. **Registros de Práticas Pedagógicas**: o potencial do caderno pedagógico e do módulo didático/ Isabel Cristina Michelin de Azevedo e Raquel Meister Ko Freitag; Prefácio de Leilane Ramos da Silva. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979].

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução: Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas: Pedro Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, Mikhail. Fragmentos dos anos 1970-1971. In: BAKHTIN, Mikhail. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. Organização, tradução, posfácio e notas: Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34. p. 21-56.

CÂNDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: **Vários Escritos**. 3. ed. revista e ampliada. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 169-191.

COMPARATO, Doc. **Da criação ao roteiro**. Rio de Janeiro: Rocco, 1995

COUTINHO, Afrânio. **Notas de teoria literária**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008;

DAMIANI, Magda Floriana et al. Discutindo pesquisas do tipo intervenção. **Cadernos de Educação**, Pelotas, RS, n. 45, p.57-67, jul./ago. 2013.

DIAS, Anair Valênia Martins. Hipercontos multissemióticos. In: ROJO, R.; MOURA, E. (orgs.), **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 95-122.

FIELD, Syd. **Manual do roteiro**: os fundamentos do texto cinematográfico. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

FERREIRA, Luiz Antonio. **Leitura e persuasão** – princípios de análise retórica. São Paulo: Contexto, 2010.

FERREIRA, Luiz Antonio. Aspectos da Graça e do Risível em Retórica. In: GOMES, Acir de Matos; MAGALHÃES, Ana Lúcia; ABUCHAIM, Cláudia Borragini. **O Suscitar das Paixões: A Retórica de uma vida**. São Paulo: Blucher, 2021. p. 127-137.

FIORIN, José Luiz. **Argumentação**. São Paulo: Contexto, 2015.

FIORIN, José Luiz. **Figuras de retórica**. São Paulo: Contexto, 2014.

FIORIN, José Luiz. Argumentação e discurso. **Bakhtiniana**. Revista de Estudos do Discurso, v. 9, n. 1, p. 53–70, 2014.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

GANCHÓ, Cândida Vilares. **Como analisar narrativas**. 9. ed. São Paulo: Ática, 2006

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**: leitura e produção. São Paulo: Ática, 2003.

GOTLIB, Nádia Battella. **Teoria do conto**. São Paulo: Ática, 1988.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Argumentação e linguagem**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KOCH, Ingedore Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. 11. ed. São Paulo, Contexto, 2013.

KOCH, Ingedore Villaça. ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo, Contexto, 2010.

LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli Elisa Damazo. Evolução da pesquisa em educação. In. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. p. 1-9

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P. MACHADO, A. R; BEZERRA, M. A. (orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula. **Linguagem & Ensino**. Rio de Janeiro, v. 4. n. 1, p. 79-111, 2001.

PASSARELLI, Lílían Ghiuro. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Telos, 2012.

PAVIANI, Neires Maria Soldatelli; FONTANA, Niura Maria. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. **Conjectura**, Caxias do Sul, v.14, n. 2, p. 77-88, mai./ago. 2009.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado de argumentação: a nova retórica**. Tradução: Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PROPP, Vladimir. **Morfologia do conto**. Tradução: Jaime Ferreira e Vítor Oliveira. Lisboa: Editorial Veja, 1978.

PROPP, Vladimir. **Comicidade e Riso**. Tradução: Aurora Fornoni Bernardini e Homero Freitas de Andrade. São Paulo: Editora Ática, 1992.

RIBEIRO, Nadja Souza. **Literatura em debate: possibilidades para o desenvolvimento da capacidade argumentativa oral no 9º ano**. 2015. 106f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2015.

RIBEIRO, Roziane Marinho. **A construção da argumentação oral no contexto de ensino**. São Paulo: Cortez, 2009.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

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

ROJO, Roxane. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. *In*: ROJO, Roxane (org). **Escol@ Conectada**: Os multiletramentos e as TICS. São Paulo: Parábola, 2013. p.13-36.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares - das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e col. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane H. R. Rojo e Glaís S. Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 71-91.

SPALDING, Marcelo. Literatura na tela do computador: a coletânea de Literatura Eletrônica de Katherine Hayles e algumas experiências no Brasil. **Revista Traj. Mult.** Ed. Esp. XVI Fórum Internacional de Educação, v. 3, p. 138-155, 2012.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SOARES, Doris de Almeida. **Produção e revisão textual**: um guia para professores de português e de línguas estrangeiras. Petrópolis: Vozes, 2009.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRO-REITORIA DE PÓS GRADUAÇÃO E PESQUISA
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS



"Contos para morrer de rir": uma abordagem de letramento crítico e argumentativo para o ensino fundamental



Fábia Santos Melo

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a. Isabel Cristina Michelan de Azevedo

São Cristóvão
2023



SUMÁRIO

MÓDULO DIDÁTICO: PROPOSTA PEDAGÓGICA.....	3
Módulo 1- Conhecendo a proposta de trabalho.....	4
Oficina 1.....	4
Oficina 2.....	7
Oficina 3.....	9
Módulo 2 - Compreendendo o funcionamento dos recursos retóricos e dos mecanismos de persuasão	10
Oficina 1.....	11
Oficina 2.....	15
Módulo 3 - Planejando a escrita com foco na apropriação de estratégias argumentativas	19
Oficina 1.....	19
Oficina 2.....	24
Oficina 3.....	26
Módulo 4 - Utilizando o repertório de recursos linguísticos na produção de texto multimodal.....	27
Oficina 1.....	27
Oficina 2.....	28
BIBLIOGRAFIA	29
APÊNDICE A- Jogo da memória metafórica.....	31



MÓDULO DIDÁTICO: PROPOSTA PEDAGÓGICA

Esta proposta pedagógica, desenvolvida durante o Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) –programa em rede nacional, que tem por objetivo o aperfeiçoamento dos professores do ensino fundamental no ensino de língua portuguesa em todo o território nacional com vistas ao enriquecimento e à eficácia em práticas profissionais– tem o intuito de contribuir trabalhar o aprimoramento de habilidades argumentativas para a construção da competência argumentativa de estudantes do 9º ano do ensino fundamental. O projeto didático direcionado a turmas do ensino fundamental é composto por conversas e orientações direcionados ao professor e por sugestões de atividades direcionadas aos estudantes.

O objetivo maior desta publicação consiste em possibilitar a ampliação das capacidades argumentativas dos estudantes a partir de um projeto de letramento, considerando os usos da língua em diferentes contextos sociais. Assim, neste módulo didático, apresentam-se, de modo geral, as etapas do projeto de letramento e destaca-se um conjunto de atividades produzidas com/para os alunos, que envolvem a leitura e a produção de textos. Acredita-se que a proposta pode contribuir com a aprendizagem dos estudantes quanto a esses textos. Espera-se, de algum modo, colaborar com as práticas pedagógicas e com o ensino da língua portuguesa no Ensino Fundamental.



MÓDULO 1- CONHECENDO A PROPOSTA DE TRABALHO

Oficina 1

Caro professor, para a introdução da temática escolhida, apresente o *podcast* (disponível em: <https://paizinhovirgula.com/o-homem-que-enxergava-a-morte-episodio-4-temporada-2-podcast-conta-pra-mim/>) produzido para o texto “O homem que enxergava a morte”, do livro *Contos de enganar a morte*, de Ricardo Azevedo, publicado pela editora Ática. O intuito dessa atividade é possibilitar que os estudantes sejam capazes de inferir, com base no gênero que será apresentado, para que seja analisada a finalidade comunicativa de provocar o riso, os modos de identificar os elementos empregados para produzir humor e efeito de sentido em um texto com propósitos argumentativos.

Orientações: Fale para os estudantes que eles ouvirão uma história contada. Aconselhe-os a ficar em posição confortável e deixar-se levar pelo som, atentando para as sensações que ele provoca. Apresente brevemente o autor do conto, inicie perguntando se alguém o conhece ou conhece alguma obra de sua autoria. Antes de iniciar, promova o levantamento de hipóteses a partir do título, instigando-os a pensar sobre como eles acham que a história será narrada.

➤ Vocês irão ouvir um texto que tem o título: “O homem que enxergava a morte”. De que maneira vocês acham que alguém pode enxergar a morte?

➤ Você já ouviu outras histórias (contos) que tratam de morte? Como você se sente ouvindo esses contos?

➤ Vocês acham que é possível enganar a morte? Se sim, quem conseguirá essa façanha? Permita que os estudantes respondam aos questionamentos livremente.

➤ Depois de ouvir as respostas dos estudantes, caso tenha acesso ao livro de Ricardo Azevedo, leia para eles o texto apresentado na quarta capa, que oferece algumas pistas ao leitor. Aproveite e pergunte: O texto diz que as histórias do livro são narrativas populares recontadas pelo autor. Vocês sabem o que isso significa? Conhecem outras narrativas populares? Quais? Vocês têm medo da morte?

➤ Vocês acham que as histórias que tratam desse tema são de dar medo? Por quê? O que faz vocês pensarem assim?



Orientações: Comente que as narrativas populares possuem diversas versões pelo fato de serem narradas oralmente e que o livro em questão conta quatro dessas histórias. Para que elas fossem apresentadas, o autor Ricardo Azevedo teve de confrontar as diferentes versões e recontá-las, a seu modo, buscando recuperar a essência de cada uma. Ele atualiza a cultura popular, mas trata de uma temática aparentemente sombria: a morte. A intenção da obra, entretanto, é justamente discutir a importância de introduzir esse assunto no universo infanto-juvenil. Com a experiência adquirida como pesquisador da cultura e das histórias populares, Ricardo Azevedo consegue colocar leveza nesses contos, que incentivam a reflexão de que não há escapatória, a morte persegue a todos. Essa conclusão, à qual se chega no final da leitura, é introduzida de maneira sutil e repleta de humor. Inicie a audição, fazendo pausas estratégicas que favoreçam a compreensão das inferências oferecidas pelo texto, como:

- Quem seria a figura curva, vestindo uma capa escura, apoiada numa bengala?
- O que será que a figura vai fazer?

Após a audição do conto, motive-os a socializar o que sentiram enquanto ouviam o áudio. Provoque-os a refletir sobre o porquê de terem sentido isso, que relações estabelecem com outros textos e referências (conhecimentos prévios mobilizados, possíveis referências e intertextualidades). Converse com eles em relação ao *podcast*, pois foram utilizados variados recursos para provocar humor. Explore algumas características comuns deste gênero, como seu contexto de produção e circulação (em quais regiões são mais conhecidos, que aspectos culturais e identitários estão relacionados ao contexto em que circulam e/ou foi, provavelmente, produzido); os interlocutores presumidos e a finalidade comunicativa.

Atente também para os elementos comuns na construção das sequências narrativas e como são mobilizados no intuito de provocar o humor no leitor, por exemplo: os elementos da narrativa, a quebra de expectativa, os recursos linguístico-discursivos e a caracterização das personagens. Isso os ajudará a adiantar os possíveis apontamentos que farão ao citar histórias que conhecem. Organize a turma em grupos formados por três ou quatro integrantes, solicite que conversem com os colegas sobre a história e discutam com base nas perguntas orientadoras:

- Qual é o assunto e o enredo desse conto? O que acontece no conto?



➤ A narrativa faz alguma referência ao tempo em que os fatos acontecem. Identifique pelo menos duas dessas referências.

➤ O texto não faz muitas referências aos espaços em que se passa a história. A falta dessas referências prejudicou a compreensão do texto? Por quê?

➤ Quantas e quais são as personagens presentes no conto?

➤ Como que a morte conseguiu enganar o homem?

➤ Por que o homem aceitou que a morte fosse madrinha de seu filho?

➤ Mesmo tratando de um tema tão arrepiante como é a morte, o texto consegue ser engraçado. Por que podemos dizer que há humor no conto “O Homem que enxergava a Morte”?

➤ O narrador usa recursos para convencer o interlocutor. Retire do texto, pelo menos, dois recursos utilizados por ele. Com que finalidade eles foram utilizados?

➤ Identifique o conflito do conto e como ele foi solucionado.

Orientações: Professor, sugere-se explorar, em especial, as expressões utilizadas para referir-se à morte dos personagens. Em nenhum momento está dito, de maneira explícita, que uma personagem morreu. Para dar essa notícia ao leitor, são utilizadas metáforas, a maioria conhecida, por exemplo, “abotoar o paletó”. Retorne a parte final da história e pergunte:

➤ Como o narrador indica a morte das personagens?

➤ O que vocês acham dessas expressões? Já as ouviram alguma vez? Vocês teriam outro jeito de dizer?

Solicite que os grupos socializem as respostas. A cada resposta, elenque os elementos em comum e registre uma síntese no quadro. Mostre os elementos por eles apontados e faça comentários sobre cada um deles. Avise-os que agora, após ouvirem o áudio, o desafio é identificar as mesmas sensações por meio da palavra escrita e, para isso, eles lerão um conto em formato escrito. Explique que, assim como os textos orais, todo texto escrito tem uma função comunicativa, por exemplo fazer rir, deixar triste etc.



Oficina 2 - Explorando um hiperconto no laboratório de informática ou com uso de celular

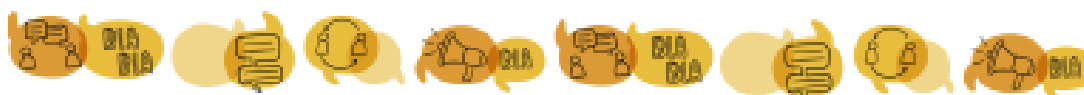
Professor, nessa atividade, temos como objetivo desenvolver as capacidades de linguagem dos estudantes para que eles possam compreender o que são os textos multimodais/multissemióticos, que consigam identificar as características e as funções dos variados recursos e que venham a reconhecer o ambiente de veiculação de textos multimodais/multissemióticos.

Orientações: Introduza a discussão sobre gêneros digitais esclarecendo que um texto não se constitui somente de elementos linguísticos. Há que se considerar a característica híbrida e multissemiótica dos textos e discursos atuais. Essa característica multissemiótica dos textos representa a conjugação de diferentes semioses em uma mesma produção, sendo chamada também de multimodalidade. Essa composição textual integra as práticas sociais, cuja riqueza de modos de representação utilizados, incluem desde imagens, até cores, movimento, som, escrita, haja vista a existência frequente de eventos híbridos de letramentos, constituídos por composições que articulam linguagem verbal, linguagem visual e linguagem corporal, na produção dos discursos na contemporaneidade. Assim, a multimodalidade no processo de leitura requer do leitor a capacidade de articular linguagem verbal e não-verbal, fazendo relações e questionamentos para construir sentido. Ou seja, a leitura dos textos multimodais solicita do leitor que ele seja ativo, capaz de analisar as partes do texto para construir um todo de significação.

Após essa introdução, divida a turma em trios ou quartetos, e oriente-os a visitarem o site <http://www.hiperconto.com.br/>, para explorarem o hiperconto “Um estudo em vermelho”.

➤ Você conhece um hiperconto? Já leu algum texto do gênero?

➤ Você vai ler “Um estudo em Vermelho”, escrito por Marcelo Spalding. No hiperconto, você vai perceber que os caminhos de leitura são um pouco diferentes do conto: há a possibilidade de interagir com a história, você vai participar dela e o desfecho dependerá de suas escolhas no decorrer da leitura. Atente para todos os recursos presentes



no texto: além da escrita, há sons, imagens e cores, que podem ampliar os sentidos do texto.

➤ Antes, conheça uma breve biografia do autor:

Marcelo Spalding é professor, escritor e jornalista. Formado em Jornalismo e Letras, é também mestre e doutor em Literatura pela UFRGS. Trabalha na UnRitter como professor de Língua Portuguesa para os cursos de Direito, Sistemas de Informação, Administração, Arquitetura e Design, além da Oficina de Criação Literária, Redação Jornalística e Mídias Digitais. É também editor-executivo da Editora UnRitter e coordenador da Pós-Graduação em Produção e Revista Textual da mesma instituição. É o idealizador do movimento Literatura Digital, tendo publicado dois projetos inéditos de literatura digital, 'Minicantos Coloridos' e o hiperconto 'Um Estudo em Vermelho'.

Observe a página inicial do hiperconto e discuta as seguintes questões:

- O que chama a sua atenção?
- A partir das características do personagem apresentado na capa, é possível imaginar de quem se trata?
- As cores utilizadas indicam algo?
- É possível navegar nessa página? Explore cada *link*, verifique a que informações eles direcionam e faça anotações sobre cada um deles.
- Transcreva, resumidamente, a definição de hiperconto presente no menu do *site*.

Peça que escolham um representante para entrar no hiperconto com seu nome e e-mail, e que os *links* a serem clicados devem ser decididos em comum acordo. Informe que o texto conta com oito possibilidades de desfecho, e, que serão escolhidos pelos leitores.

Informe que eles terão que apresentar, na aula seguinte, o final de seu hiperconto, mas somente depois de explicar o passo a passo da história construída e como se deu a escolha dos *links*.



Após a leitura, promova a reflexão acerca das sensações e impressões que tiveram durante a leitura e navegação pelo texto e reúna as opiniões sobre os fatos narrados, sobre a linguagem utilizada, sobre as imagens presentes no hiperconto e a respeito das razões que os motivaram a realizar as escolhas feitas durante a navegação.

Oficina 3 - Leitura do hiperconto: Um estudo em Vermelho

Solicite que ainda em grupo, discutam as seguintes questões:

- Qual foi o final da história de cada um?
- No decorrer da leitura, houve alguma dificuldade?
- Além da escrita, que outros recursos foram utilizados pelo autor para dar sentido ao texto?
- Quais as principais diferenças e semelhanças entre os gêneros conto e hiperconto? Qual deles você considera o mais interessante? Por quê?
- Com base em suas observações acima, preencha o quadro abaixo:

	CONTO	HIPERCONTO
Propósito comunicativo		
Leitores		
Linguagem		
Suporte		
Circulação		

Compreensão do texto

- O detetive apresenta um argumento em que ele generaliza o comportamento das mulheres, dando tratamento idêntico a elas. Qual é o argumento e em que ele se sustenta?
- Esse mesmo trecho está fundamentado na importância de se avaliar um precedente que ocorre na maioria dos casos de desaparecimento de mulheres. Identifique-o.



- 3) Para o convencimento do cliente(leitor) sobre sua contratação, o detetive utiliza qual argumento?
- 4) O desfecho do conto que você escolheu é surpreendente/engraçado? Que recursos contribuíram para esse efeito?
- 5) Uma reviravolta, também conhecida popularmente como um *plot twist*, é uma subversão de expectativas, ou seja, o leitor é levado a acreditar que a história está indo numa direção e de repente vai para o lado contrário ou quando descobrimos que uma personagem não é quem imaginávamos ser ou que certas partes da história tiveram um efeito completamente diferente do esperado, estamos vendo um *plot twist*. Aponte um momento da história em que isso acontece. Dê outro exemplo de *plot twist* que você conhece.
- 6) No trecho: “antes de mais nada, é um prazer atender pessoa tão distinta, só devo pedir que não me chame de Sr. Dupin, e sim de Mr. Dupin, uma singela homenagem que presto ao grande Edgar Allan Poe e seu célebre detetive. Feita a ressalva, vamos ao caso.” Que estratégias são utilizadas para dar voz de credibilidade ao enunciador do texto (um detetive), e que efeitos de sentido foram gerados com o uso desses recursos?



MÓDULO 2 - COMPREENDENDO O FUNCIONAMENTO DOS RECURSOS RETÓRICOS E DOS MECANISMOS DE PERSUAÇÃO

Oficina 1

Professor, nesse módulo há a necessidade de abordar conceitos relativos à argumentação da língua, que servirão de base para preparar o repertório teórico dos estudantes para as produções a serem feitas posteriormente, pois, como sabemos, exercitamos, diariamente, os princípios da argumentação, como a fundamentação, a comprovação, a justificação, a explicação, a demonstração, o convencimento e a persuasão para explicitar pontos de vista. “Existem mecanismos retóricos presentes ao nível linguístico fundamental, inscritos na própria significação das frases; e existem os mecanismos retóricos que se manifestam em outros níveis que não são propriamente linguísticos, mas que constituem manobras discursivas” (KOCH, 2011, p. 147). O que a autora chamou de manobras discursivas são na verdade o que está expresso no texto ou está implícito, mas pode ganhar uma significação bastante diferenciada, sem que o próprio leitor/locutor/orador perceba. Portanto, são recursos retóricos com valor argumentativo.

Você conhece a Teoria da argumentação na língua?

Essa teoria trata da argumentação sob a perspectiva da retórica e se interessa pela totalidade da situação argumentativa, considerando não apenas o produto, o argumento (já realizado), mas também o emissor do argumento e o seu destinatário. Tal teoria retórica não se limita a convencer, mas também objetiva persuadir, afetar a vontade, o que exige argumentos de natureza não lógica. Como afirmam os próprios autores da nova retórica, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2008), argumentar tem a ver com intelecto, com escolha, sobretudo, com liberdade, valor inestimável ao homem, e também:

O objetivo de toda argumentação, como dissemos, é provocar ou aumentar a adesão de espíritos às ideias que se apresentam à sua assentimento: uma argumentação eficaz é a que consegue aumentar essa intensidade de adesão de forma que se desloca de nos os vícios à ação pretendida (ação positiva ou abstenção) ou, pelo menos, cria nels uma disposição para a ação, que se manifestará no momento oportuno. (2008, p.50)

Sob esta ótica, a argumentação é uma ação na qual se elabora um discurso cujo propósito é conquistar a adesão do auditório por meio do convencimento ou da persuasão, sendo os argumentos meios de dar força retórica às posições defendidas pelo orador.



Orientações: Inicie a conversa pedindo aos estudantes que reflitam sobre dois conceitos importantes para toda atividade comunicativa: argumentar e persuadir.

➤ Que é persuasão? O que é argumentação?

➤ O que são recursos persuasivos e argumentativos e como eles podem ajudar na leitura e na produção de textos?

Em seguida, retome com os estudantes o conceito de argumentação e persuasão, mostrando a eles que todo discurso apresenta uma construção retórica, na medida em que procura conduzir o seu interlocutor na direção de uma determinada perspectiva do assunto, projetando-lhe o seu próprio ponto de vista, para o qual pretende obter adesão.

RECURSOS DE PERSUASÃO E ARGUMENTAÇÃO

A *Argumentação* pode ser definida, grosso modo, como o processo de construção discursiva cujo objetivo final é persuadir ou convencer o interlocutor à adoção de ideias expostas por meio de uma tese e de uma organização textual que visa a defender essa tese. Nesse sentido, é possível dizer que se trata de uma construção que ultrapassa os limites do raciocínio lógico e envolve as relações discursivas que se estabelecem entre os interlocutores. Sempre que argumentamos, buscamos o intuito de persuadir alguém a pensar como nós.

Já a *Argumentatividade* é o estudo das orientações ideológicas dos enunciados e dos seus documentos que se apresentam, estando inscrita na própria estrutura da língua, mas, nas frases, ou seja, a língua proporciona aos seus usuários a materialização da argumentatividade cada vez que eles transformam as frases e enunciados, por meio de estratégias argumentativas, dentro as quais está a modulação.

A *Persuasão* é uma estratégia de comunicação que consiste em utilizar recursos emocionais ou simbólicos para induzir alguém a aceitar uma ideia, uma atitude, ou a realizar uma ação. Para Faria Lima e Oliveira Tizena (2003), a persuasão é capaz de acrescentar à comunicação uma força necessária para combater à ação.

O *Convencimento* é domínio da razão, não apela aos sentimentos. Tem-se o convencimento por meio de provas ou de argumentos. Destina-se a provocar o certeza por meio da evidência produzida pela razão (relações demonstrativas, implicação lógica entre as proposições). Logo, o convencimento depende do jogo de imagens que o leitor ou ouvinte faz, das alegações que são utilizadas para convencer o interlocutor, de acordo com a imagem que faz dele.

Podemos dizer que a argumentação e a persuasão são recursos se complementam, pois, para persuadir alguém a fazer algo, é necessário ter uma forte argumentação.

Tudo produzido pelo autor



Apresente as tiras a seguir impressas ou projetadas em um *datashow*.



Disponível em: <https://tirinhasdogarfield.blogspot.com/2010/05/aranha-3.html>. Acesso em: 24 out. 2022



O Globo, 01/09/2001. Acesso em 06 dez. 2022.

➤ Na primeira tira, você percebeu que a aranha usou o recurso de persuasão? Ela aproveitou o fato de Garfield não dispensar uma guloscima e usou isso para evitar a própria morte, atingindo seu objetivo, marcado pela última fala de Garfield e pela sua expressão. Como todo discurso persuasivo, a fala promove uma ação ou desperta uma predisposição no outro.

➤ Na segunda tira, o argumento utilizado pelo enunciador (John) permitiu fazer o enunciatário (Garfield) crer naquilo que foi dito. Tal estratégia persuasiva foi responsável pela produção de efeitos de humor decorrente da forma como Garfield demonstra sua concordância com os argumentos de John.



Orientações: Comente que toda argumentação implica uma seleção prévia de: a) fatos e valores; b) formas particulares como esses fatos e valores serão descritos dentro de um contexto linguístico determinado, e conforme a necessidade que lhe confere. Esses mecanismos de escolha, por sua vez, dependem do público ao qual se apresenta, uma vez que essas escolhas também indicam os juízos de valor do enunciador, e permitem encontrar, mesmo no discurso mais objetivo (o científico, por exemplo), a subjetividade do falante, o que aponta para o fato de que a neutralidade não existe em nenhum tipo de discurso.

Proponha a leitura do conto popular “Frei João sem Cuidados” para explorar como a esperteza pode ser utilizada como recurso para produzir humor e a argumentação.

Frei João Sem Cuidados

— O rei nunca sempre falar com Frei João Sem Cuidados (contos um homem que não se aflija com coisa nenhuma deste mundo). E não precisa saber uma coisa nenhuma.

— Deixa contar, que sei lá de história e contos de fada — pensou o rei para consigo.

Mandou o chapelão a sua presença e disse-lhe:

— Você deve uma resposta a, se dentro de três dias, não me responder, mandarei matar.

Quem que me diz: 1º Quanto pensa a lei? 2º Quanto diga tem o rei? 3º Que é que eu posso?

Frei João Sem Cuidados saiu do palácio bastante atropalhado pensando suas respostas que tinha de dar a cada uma daquelas perguntas. O rei não deixou esquecer a coisa cantando a cantilena no ar: “Frei João sem cuidados, que não tem medo de nada”.

— Olá, Frei João Sem Cuidados, então porque é que não foi lá?

— É que o rei disse-me que me mandava matar se, dentro de três dias, não lhe respondesse quanto pensa a lei, quanto diga tem o rei e o que é que eu posso.

O rei não deu a ele a resposta que não tinha um cuidado, que lhe importava o hábito de freixe, que ele estava dando a base de dar a sua resposta ao rei.

Tamado a três dias, o rei não, senão de freixe, lá pôde audácia ao rei. E não perguntou-lhe:

— Então quanto pensa a lei?

— Sabes, Vossa Majestade, que não pode pensar mais do que um acerto, pois te disse antes que não tem quanto a pensar.

— É verdade? E agora quanto diga tem o rei?

— Isso é muito fácil de saber. Mas como Vossa Majestade sei que sabe a dizer de mim, é preciso primeiro mandar tapar o rei, porque não tem a cada lei.

O rei não ficou respondido, mas, zangado de ver Frei João Sem Cuidados a escapar-se de todas as perguntas, tornou:

— Agora, se não responder que é que eu posso, mandarei matar.

O rei não respondeu.

— Olá, Vossa Majestade, pois que está a falar com Frei João Sem Cuidados e não se lembra que é com o rei de fora.

O rei não deu a ele a resposta que o capacho de freixe e o rei ficou pensando com a resposta dele e a de João Sem Cuidados, que não tem medo de nada.

Contos populares portugueses antigos. Publicação Europa-América, 1999.
“João Sem Cuidados” é uma das histórias populares portuguesas.



Oficina 2

Apresente para os estudantes a música “Epitáfio de um sambista” (disponível em: <https://www.letras.mus.br/leci-brandao/epitafio-de-um-sambista/>), protagonizada por Leci Brandão e entregue a letra impressa para que todos a acompanhem.

Favoreça as predições sobre o texto com base no título. Pergunte se sabem o que é Epitáfio e o que significa. Peça que procurem o significado no dicionário, em seguida, apresente a definição:

Epitáfio significa “sobre o túmulo”, vem do grego epitáfios. Este termo se refere às frases que são escritas, geralmente em placas de mármore ou de metal e colocadas sobre o túmulo, ou mausoléus nos cemitérios, com o fim de homenagear seus mortos sepultados naquele local. Estas placas são chamadas de lápides.

Disponível em: <https://www.significados.com.br/epitafio/>. Acesso em: 25 out. 2022

Faça questionamentos, como:

- A partir do título, que hipóteses sobre o assunto do texto podemos antecipar?
- O que a música sugere?
- Que recursos utilizados na música contribuem para a produção do sentido?
- As hipóteses levantadas por você corresponderam ao apresentado no texto?
- Que pistas levaram você a estas hipóteses?
- Agora que leu o texto, justifique a escolha do título.

Orientações: Oriente-os a refletir acerca de como a canção tem em seu núcleo uma série de alegorias que simbolizam dois momentos opostos, a alegria do carnaval e a consternação de um funeral, que orientam a argumentação, uma vez que, ao provocar a sátira, subverte um padrão social predominante, pois fazem uma ruptura com a tradição cultural do ritual fúnebre de velar o cadáver. O clima de festa com o povo cantando e músicos tocando, contrapõe o dinamismo de um velório, e a morte imaginada pelo boêmio se transforma num carnaval. Eis que o dualismo religioso se entrelaça com outro: entre a morte e a vida, essa última representada aqui pela festa. O enunciador dispensa o funeral e faz uma série de recomendações bem-humoradas e transgressoras, satirizando a própria morte. Característica comum de canções carnavalescas, a música carrega a intenção de expor como é a percepção dos fatos através do olhar do feliz, traçando um paradoxo entre



eles num mesmo cenário. A mudança do ritual de falecimento fez com que o assunto ganhasse um novo efeito de sentido, que tem como finalidade preservar a felicidade coletiva. A morte que o enunciador imagina e deseja para si é uma festa, uma orgia. O sofrimento existe, mas como um tabu, não pode ser demonstrado, sendo proposto uma forma de repensar o viver e o morrer: só a alegria é capaz de superar a morte.

- Observe os versos a seguir: “A pedra do meu epitáfio/ Quero que seja no Estácio/ Com a seguinte inscrição/ Jaz aqui mais um sambista/ Que morreu em plena pista/ Pela escola do seu coração.” Que ideia é reforçada pela marcação do verbo “querer” em todas as estrofes? Qual o efeito dessa repetição?
- O que significa a expressão em destaque no trecho “Quero morrer no carnaval/Com surdos em funeral/Tocando para mim.”

Orientações: Apresente as imagens e explique que se trata de epitáfios retirados de um *site* de humor. Pergunte que sentido essas expressões adquirem no texto e solicite a leitura de cada um, com destaque para os efeitos produzidos.

- Observe as imagens abaixo. Que relação elas estabelecem com o conteúdo da letra da canção?



Disponível em: <https://minilua.net/frases-gravadas-lapides-2/> Acesso em: 23 out. 2022



Orientações: Analise com o grupo os efeitos de sentido que se criaram com base nos textos. Faça-os notar que as palavras foram usadas com sentidos diferentes dos que são encontrados nos dicionários para dar mais expressividade. Pergunte aos estudantes se eles conseguiram compreender o que foi dito. Deixe que se expressem e apresentem as suas interpretações. Comente que a construção dos textos em questão, demarque as ferramentas utilizadas para persuadir os interlocutores, aponte as sátiras e inicie a reflexão colaborativa. É importante destacar as combinações de palavras que incidem em uma crítica ao comportamento humano. Os enunciados se valem da graça para partilhar impressões sobre alguns estereótipos, mobilizadas pela quebra de expectativas, reafirmando ou contradizendo convenções sociais.

Para otimizar o tempo, escolha um estudante que possa apresentar a própria leitura aos demais. Pergunte que sentido essas expressões adquirem no texto. Aproveite as respostas dos estudantes para apresentar a seguinte interpretação: o epitáfio do viciado “Enfim, pó” apresenta um trocadilho que retoma a origem da vida tratada na bíblia, e faz referência à prática de usuários de substância entorpecente. Tal recurso linguístico foi empregado com o objetivo de produzir humor, é possível perceber que o enunciado obtém o sentido pretendido pelo tom de humor resgatado pela metáfora da vida, “do pó vieste, ao pó voltará.” Já o enunciado na lápide do hipocôndriaco traz à tona o estereótipo de alguém que possui um estado psíquico que, em algum momento da vida, passa a desenvolver uma preocupação excessiva com a saúde. Dessa forma, a expressão “Não disse que eu tava doente?!” usada com efeito de humor necessita de repertório para ser compreendida, o leitor que não conheça essa patologia não compreenderá o enunciado comprobatório desse epitáfio, pois as ideias presentes nos textos se organizam estabelecendo relações que atuam na construção do sentido.

Assim, verifica-se o pressuposto de que o sentido se constrói na dinâmica comunicativa, na cabeça de quem fala e de quem ouve, já que tanto o enunciador quanto o enunciatário têm repertórios e os utilizam na interpretação dos enunciados que produzem e interpretam, ou seja, o significado veiculado depende dos interlocutores e de seus papéis sociais, bem como da cultura em que estão imersos.

Orientações: Apresente os Epitáfios de algumas pessoas famosas:

“Foi poeta, sonhou e amou na vida.” (Álvares de Azevedo, escritor brasileiro)



"É uma honra para o gênero humano que tal homem tenha existido." (Isaac Newton, cientista e físico inglês)

"Assassinado por imbecis de ambos os sexos." (Nelson Rodrigues, cronista)

"O tempo não pára..." (Cazuza, cantor famoso brasileiro)

Faça a leitura coletiva com uma breve contextualização dos enunciados. Em seguida, entregue uma folha de papel ofício para cada estudante e explique que cada um deve criar um epitáfio para as personagens conhecidas até o momento, tentando produzi-los com humor (O compadre da morte, Edgar Alain Poe, Garfield, Jhon, Sambista, Pedro Malazarte e outros.) A seguir, peça que os estudantes se reúnam, aos pares, com aqueles cujo epitáfio tenha coincidências com o seu e conversem sobre as escolhas feitas e expliquem para a turma os sentidos atribuídos fazendo a relação do texto com o contexto de uso delas.



Caro estudante, sempre que for ler um texto, preste atenção a esses recursos, procure entender além do que está escrito, a intenção do enunciador, pois isso o ajudará na interpretação.



MÓDULO 3 - PLANEJANDO A ESCRITA COM FOCO NA APROPRIAÇÃO DE ESTRATÉGIAS ARGUMENTATIVAS.

Nessa etapa, a turma organiza, sintetiza e consolida as capacidades aprendidas nas oficinas anteriores, o que favorece o aprimoramento de várias outras, possibilitando-lhes adentrarem o universo semântico e persuasivo de textos, além de conhecerem e iniciarem a aplicação de tais estratégias em textos produzidos por eles próprios.

Antunes (2003), em seu livro *Aula de Português* discorre sobre as diferentes etapas da escrita. Para a autora, o planejamento, a escrita e a reescrita são etapas distintas e intercomplementares. Em relação ao planejamento, Antunes (2003) afirma que este é o momento para o sujeito

ampliar seu repertório; delimitar o tema e escolher o ponto de vista a ser tratado; eleger o objetivo, a finalidade com que vai escrever; escolher os critérios de ordenação das ideias, das informações; prever as condições dos possíveis leitores; considerar a situação em que o texto vai circular; decidir quanto às estratégias textuais que podem deixar o texto adequado à situação; estar seguro quanto ao que pretende dizer a seu parceiro; enfim, estar seguro quanto ao núcleo de suas ideias e de suas intenções (ANTUNES, 2003, p. 58).

Oficina 1

Como neste trabalho a leitura e a escrita são vistas como atividades sociais, em que os sentidos não devem ser procurados somente no texto, nem somente no autor e tampouco somente no leitor, mas nas convenções de interação social. Nessa perspectiva interacional, entende-se a leitura e escrita como atividades cognitivas e sociais, em que o leitor ativa seus conhecimentos prévios, age sobre o texto, constrói e reconstrói sentidos a partir de suas experiências e crenças e interage com o texto. Nesse processo, não há escritura que não contenha a palavra do outro.

Fiorin (2015) concebe que o ensino da argumentação pode ser associado a uma prática dialógica de produção do discurso a partir da análise de outros discursos, uma vez que por meio dessas relações dialógicas, produzimos e reproduzimos as diversas teias de sentido, buscando, nas experiências do “outro” e nas nossas, referências para a produção.

Assim, sugerimos uma atividade na qual cada um teria que narrar uma história baseada na sua própria experiência ou na experiência de alguém próximo. Para então definir quais escolhas linguísticas fazer para expressar-se de determinada maneira e não



entrevier os possíveis planos de sentido que cada texto traz, no que diz respeito às características do gênero e da construção dos modos discursivos observados e na construção da argumentação no texto narrativo, entre outros aspectos importantes, buscando relacionar essas questões às experiências vivenciadas por cada estudante.

Orientações: Apresente o vídeo com um trecho do filme "O carteiro e o poeta" (1994). Disponibilize algumas informações sobre Pablo Neruda, contextualizando o filme dentro da biografia do escritor. Após assistir o vídeo, resgate o conceito de metáfora e metonímia e peça que debatam como esses recursos estão presentes no vídeo.

Link para o vídeo:

<https://www.youtube.com/watch?v=T2ggLTEDnzg&t=99s>

Instigue a turma com os questionamentos:

- No texto, qual definição o poeta dá para a palavra "metáforas"?
- Diante da estranheza do carteiro ao dizer que a palavra era complicada, embora se referissem a uma coisa tão fácil, Dom Pablo responde-lhe que os nomes não têm nada a ver com a simplicidade ou complexidade das coisas. O que o poeta pretende mostrar ao carteiro com essa afirmação?

Neruda mostra-lhe como as palavras podem ser colocadas em harmonia, umas com as outras, para se traduzirem em metáforas, de tal forma que aquele que escuta ou lê experimenta o que elas traduzem.

Orientações: Proponha a dinâmica de um jogo da memória para a identificação de metáfora retiradas dos textos lidos e as possíveis explicações para elas. Antes, reproduza as peças do jogo sugeridas no anexo, de acordo com o número de estudantes. Explique que eles precisam associar um trecho de um texto a uma explicação, o trecho está em um cartão do jogo e a explicação em outro e eles precisam encontrar os pares.

A turma formará cinco grupos com a mesma quantidade de estudantes; Cada grupo receberá dez peças que correspondem as metáforas e suas respectivas explicações; O grupo terá dez minutos para resolver o desafio, discutindo entre si a resposta correta;



Após o jogo, promova a discussão sobre os valores sociais que são reunidos nas metáforas e, consequentemente, os efeitos retóricos promovidos por elas.

Depois de realizar a atividade, que consiste em interpretar o sentido da metáfora, apresente os conceitos e exemplifique com trechos dos textos lidos.

Formulando conceitos

Com a finalidade retórica, o uso das figuras de linguagem torna-se um recurso que possibilita trazer à construção um efeito de sentido renovado. Esse procedimento é alcançado por meio de construções discursivas, vejamos alguns exemplos retirados do livro *Contos de enganar a morte*:

Metáfora: é uma comparação abreviada, associação de ideias ou de característica comum entre dois seres. Nasce por meio da analogia e da similaridade e dispensa os conectivos que aparecem na comparação.

*“Ninguém consegue colocar rédeas no tempo.” (p. 11).**

*“O tempo é um vento que leva tudo.” (p. 40).**

Metonímia: é a utilização de uma palavra por outra, porque mantém elas uma relação constante ou contigüidade de sentido.

“Queria um trágico antes de abotoar o paletó.” (p. 83).

Repetição: é a repetição de palavras com o intuito de expressar a ideia de progressão e intensificação. Como se vê a seguir:

*“Zé Malandro era bom penteado, mas malandro que nem ele só. Em vez de trabalhar como todo mundo, preferia passar a vida zancando e jogando laninha. Ou então ficava deitado na rede, folgado, tocando viola de papo para o ar. Por causa disso era pobre, pobre, pobre.” (p. 41).** “Andava, andava, andava. Andava e perguntava para todos que encontrava. Ninguém nunca tinha ouvido falar no tal lugar. Alguns até davam risada. Outros balançavam a cabeça sem querer acreditar.” (p. 52).*

Orientações: Antes de iniciar a produção textual explique aos estudantes a importância da escrita do texto. Esse é o momento em que cada um tem a chance de criar seu próprio texto, de acordo com o que aprendeu, com as experiências que viveu e com os conhecimentos que traz. Recupere com eles o percurso feito para o conhecimento do gênero; retome com eles o tema/assunto que será escrito; ouça as propostas dos estudantes e ajude-os a transformar as ideias apresentadas em discurso escrito; proponha que leiam os parágrafos à medida que forem sendo construídos, releiam o anterior para ver se os



parágrafos estão encadeados e façam as alterações necessárias; sugira que analisem as escolhas linguísticas tão importantes para a construção de sentidos, pois a partir do que o leitor já conhece e das descobertas que faz ao fazer a leitura do texto ele pode ser tocado e levado a aderir aos argumentos e opiniões em sua vida diária. Chame a atenção para as expressões utilizadas para descrever as emoções das personagens e para convencer o leitor a respeito das posições tomadas pelos personagens e como estas podem enriquecer a sequência textual. Recomende que escolham um título sugestivo para o texto e, ao final, combine com os estudantes que o texto será revisado e aprimorado posteriormente.

Texto que pode ser utilizado com os estudantes

Caros estudantes, nesta etapa do nosso estudo, convido vocês a relembrem as histórias lidas para trabalharmos as possibilidades de releitura. A partir disso, vocês produzirão um conto cujo foco é o ponto de vista da história contada tendo como perspectiva a tentativa de enganar a morte. A seguir, escolha um personagem principal, que melhor o represente, para narrar o enredo que se aproxima de alguma situação vivida ou conhecida por você relacionada ao tema do conto. Assim você escreverá o conto com base nas histórias lidas. **VAMOS LÁ!**

Orientações: Peça para organizarem em grupos de quatro e planejem o texto. A introdução do texto deveria ser escrita coletivamente até que se cheguem ao primeiro conflito e, a partir de então, o grupo se dividirá em duas duplas que produzirão, uma tentativa de solução do primeiro conflito até que se estabeleça um segundo conflito. A partir do segundo conflito, cada estudante, individualmente, dará continuidade ao hiperconto, produzindo uma tentativa de solução para esse conflito até chegar ao clímax para, então, produzir o desfecho final. Dessa forma, esse hiperconto terá: uma situação e um conflito inicial; duas tentativas de solução do conflito inicial; duas tentativas de solução para cada conflito e quatro desfechos. Durante o planejamento, os estudantes também devem definir como será o desenvolvimento do texto, ou seja, como serão divididas as duplas, o que cada um desenvolverá no hiperconto e quais serão as personagens secundárias. Após o planejamento, os grupos iniciarão a escrita e o professor acompanhará os grupos, auxiliando-os no que for necessário. Após o término da



produção, os estudantes deverão salvar e compartilhar os hipercontos com o professor, que fará a leitura dos textos para orientar os grupos quanto à etapa da reescrita.

➤ Agora que já relembramos esses contos, siga um roteiro com os elementos que compõem uma narrativa, para melhor organizar a sua produção textual, uma vez que após a escrita e reescrita do texto, ele será transformado em hiperconto junto com as produções dos demais colegas e divulgado para toda a comunidade escolar.

Orientações: Retome com eles a finalidade do texto. Geraldi (2003), quando reforça que as práticas de produção de textos na escola precisam ter sentido para os estudantes definirem o que, como, por que e para quem escrever.

1º Passo – Quem serão seus personagens?

2º Passo – E qual espaço, essa história vai acontecer? Lembre-se que o lugar é muito importante no enredo para criar sensações.

3º Passo – E o narrador, como será? Personagem, primeira pessoa (eu) ou observador terceira pessoa (ele).

4º Passo – Determinar se o TEMPO: se ele será, cronológico (segue em ordem do relógio), ou psicológico (tempo que não pode ser medido pelo relógio).

5º Passo – Todos os passos são importantes, mais esse é fundamental, pois agora, você vai definir o ENREDO, ou seja, sobre o que vai falar e como será a história.

- 1) Introdução;
- 2) Complicação;
- 3) Técnica *plot twist*;
- 4) Alternativas para o desfecho.¹

¹ Para consolidar a proposta de finalização do conto, sugere-se oferecer algumas possibilidades típicas para gerar humor, que irá auxiliar na construção do texto. De tal forma, propõe-se a montagem de um álbum de contos engraçados, que possa servir como um repertório de recursos discursivos. Os contos reunidos por Câmara Cascudo, por exemplo, podem ser utilizados para compor o acervo. As histórias podem ser exploradas em cada início de oficina, como proposta de assimilação de recursos geradores de humor. O álbum pode ser montado com três folhas de papel pautado, e, a cada leitura e a respectiva identificação dos efeitos retóricos, realizada pelos estudantes, o professor pode colar uma figura/emoji para confirmar a efetivação da atividade e estimulá-los a cumprir a tarefa.



Oficina 2

Professor, a tarefa desta oficina deverá ser realizada a partir da distribuição de cópias do texto original para cada grupo, pois, assim, poderão riscar o papel à vontade e escrever nele os comentários que acharem necessários. Geraldi (2003) afirma que a prática de análise linguística deve partir dos textos dos estudantes, direcionando-os à reescrita. Isso possibilita ao professor a organização de atividades que levam a refletir sobre os processos de fenômenos linguísticos, nesse caso, a argumentação.

➤ Após a escrita, você, que é o escritor, será o primeiro leitor e corretor do texto. Faça a leitura de seu texto com tranquilidade e reflita sobre:

- 1) Se o uso do discurso direto e indireto corretamente está adequado;
- 2) Observe a pontuação, os parágrafos, a concordância;
- 3) Se existe coerência em seu texto;
- 4) Se seu texto atende ao gênero proposto, (caso contrário revise-o e reescreva-o novamente de modo a contemplar as condições de produção). A partir dessas reflexões, você fará a 1ª revisão do seu texto, cujo objetivo é tornar o texto mais bem escrito e mais adequado à sua proposta de produção.

➤ Agora, com o mesmo grupo de trabalho, vocês irão trocar os textos com outros grupos, fazendo os apontamentos sobre o que deve ser alterado. Faça as anotações sobre a revisão realizada na ficha.

FICHA DE AVALIAÇÃO DO CONTO

CRITÉRIOS	O QUE OBSERVAR	ADEQUADO	APRIMORAR
Questões referentes à capacidade de ação	O texto é convidativo à leitura?		
	Atende ao objetivo do gênero: preencher momentos de lazer, transmitir valores e concepções de mundo de determinada sociedade?		
	No início do conto há uma indicação clara do título?		
	A organização geral obedece à uma ordem narrativa?		
	A escolha da voz do narrador está adequada na história?		



Questões referentes à capacidade discursiva	A escolha dos personagens está adequada na história?		
	A situação inicial da história está clara no texto?		
	Há vários picos de tensão? A técnica plot twist foi utilizada?		
	Há possibilidades de vários desfechos? Ou seja, várias alternativas de que o problema se resolverá na história?		
	O tempo em que as ações ocorrem no texto está evidente?		
	O uso das palavras ou expressões para marcar o tempo na história está adequado?		
	As escolhas linguísticas foram feitas com o objetivo de “empolgar” o leitor, criando uma rede de forte apelo?		
	Enunciados em forma de desafio ou de pergunta foram usados de forma eficiente, conduzindo o raciocínio na direção desejada, expressando julgamentos/crenças/valores?		
	A comichidade é explorada no texto? Houve a quebra de regras preestabelecidas ou a transgressão às normas linguísticas e/ou sociais?		
	Há o predomínio do tipo de discurso, narração com 1ª ou 3ª pessoa do singular e/ou do plural?		
	O uso dos verbos em relação às ações de cada personagem, conforme os momentos que acontecem na história, está adequado ao gênero conto?		
Questões referentes à capacidade linguístico-discursiva	Os parágrafos estão bem articulados?		
	O autor busca um jeito próprio de reescrever a versão original de um conto?		
	O texto apresenta desvios quanto à norma culta: ortografia, concordância, pontuação ou acentuação?		
	Os recursos linguísticos-discursivos responsáveis pelos efeitos de sentido favorecem a geração de humor?		

➤ Que alterações foram sugeridas? Por quê?

Orientações: Professor, recolha os textos e entregue aos grupos de origem para a reescrita do texto.



Texto que pode ser utilizado com os estudantes

Você irá observar atentamente as sugestões feitas pelos seus colegas de classe, porém deve se atentar para não descaracterizar a sua história, mas sim apenas melhorá-la.

Oficina 3

➤ Hora da reescrita

Nesta oficina, os estudantes receberão do professor os textos revisados na oficina anterior. Para a atividade de reescrita, divida a classe em grupos, de quatro participantes em cada um deles.

Orientações: Distribua também folhas adicionais para sugestões de reescrita, uma vez que devem fazer parte do processo de revisão de texto propostas de reformulação de trechos mal estruturados, redundantes, pouco claros etc. Antes da entrega, verifique a não identificação do autor do texto, para evitar constrangimento entre os estudantes. Estes deverão ler integralmente o texto a ser analisado pelo grupo, sem se preocupar, inicialmente, em fazer uma análise da temática, e da estrutura composicional do conto. Essa etapa é importante para que os estudantes tomem conhecimento do assunto de que trata o texto e para que tenham uma ideia geral de como ele está organizado.

Texto que pode ser utilizado com os estudantes

Caro estudante, chegamos a fase final da escrita do texto, agora após termos percorrido todos os passos para se produzir um texto de forma significativa, é importante que você se concentre focando nas alterações a serem feitas, lembrando que esta é a última versão da produção textual, que certamente será um sucesso. **BOM TRABALHO!**



MÓDULO 4

Oficina 1

Esta oficina, que acontecerá no laboratório de informática ou na sala multimídia, os estudantes retomarão os textos finalizados na última oficina. Além disso, ela tem o objetivo de explorar outro exemplar do gênero estudado e conhecer e analisar outras possibilidades de estruturação de hiperconto. Após a leitura do texto, discutir as estratégias de interatividade utilizadas, bem como as diferenças na estrutura dos textos, estilo, linguagem, público-alvo e suporte. Solicite que acessem o endereço: <https://www.google.com/maps/d/viewer?mid=zNQJ5W0RDT88.kjNygXdPPgRY&ie=UTF8&oe=UTF8&> e façam a leitura do texto “BH ou dez lugares para se conhecer antes de morrer”.

Após a leitura do texto, discuta com a turma as estratégias de interatividade utilizadas pelos autores, bem como as diferenças na linguagem entre os dois textos e as relações com os diferentes públicos dos hipercontos lidos.

Em grupo, deverão ler novamente o conto planejar coletivamente quais recursos multimodais serão utilizados na retextualização para o hiperconto. O objetivo final desta oficina é a exibição de apresentações em slides com os contos selecionados. O professor deverá orientar os grupos, auxiliando-os no trabalho com programas de edição de apresentação. Os estudantes serão orientados a utilizar cores, fontes diversas, imagens, vídeos, sons etc., de acordo com os efeitos pretendidos pelo grupo. Conduza a leitura que eles fazem das imagens com o objetivo de indicar a relação das cores, formatos, traços, perspectivas, entre outros com a temática desenvolvida nas histórias. Após a leitura das imagens, os estudantes devem selecionar aquelas que consideraram adequadas aos contos produzidos.

Durante a orientação e realização da tarefa, auxilie os estudantes, dando-lhes dicas de como fazer as inserções pretendidas e ainda sobre tamanho das imagens, cuidados com o excesso de informações, excesso de recursos etc. Após a realização da atividade, os estudantes apresentarão os trabalhos para a turma. Após cada apresentação, professor e colegas avaliarão a qualidade dos trabalhos desenvolvidos, os efeitos pretendidos e utilizados pelos grupos, bem como o cumprimento dos objetivos propostos.



Oficina 2

Nesta oficina o professor e os estudantes, no laboratório de informática, farão a socialização das produções e a publicação dos hipercontos nas redes sociais da escola, é importante que os alunos divulguem o site com os hipercontos para que as demais turmas tenham conhecimento das produções. Nesse sentido, torna-se fundamental que a proposição seja realizada no suporte em que o texto circula na sociedade, como já discorreu Rojo (2012), que aponta a importância de os alunos compreenderem não só a finalidade e função do gênero como também onde circula, já que os multiletramentos preparam os alunos para situações de interação.



BIBLIOGRAFIA

ABREU, Antônio Suárez. *A arte de argumentar: gerenciando razão e emoção*. 13. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2012.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelin de. Capacidades argumentativas de professores e estudantes da educação básica em discussão. *In*: PIRIS, Eduardo L., OLÍMPIO-FERREIRA, Moisés. (orgs.). *Discurso e Argumentação em múltiplos enfoques*. Coimbra: Grácio Editor, 2016. p. 167-190.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelin de; FREITAG, Raquel Meister Ko. *Registros de Práticas Pedagógicas: o potencial do caderno pedagógico e do módulo didático/ Isabel Cristina Michelin de Azevedo e Raquel Meister Ko Freitag*; Prefácio de Leilane Ramos da Silva. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979].

FERREIRA, Luiz Antonio. *Lectura e persuasão – princípios de análise retórica*. São Paulo: Contexto, 2010.

FERREIRA, Luiz Antonio. Aspectos da Graça e do Risível em Retórica. *In*: GOMES, Acir de Matos; MAGALHÃES, Ana Lúcia; ABUCHAIM, Cláudia Borragini. *O Suscitar das Paixões: A Retórica de Uma Vida*. São Paulo: Blucher, 2021. p. 127-137.

GANCHÓ, Cláudia Vilares. *Como analisar narrativas*. 9. ed. São Paulo: Ática, 2006

GOTLIB, Nádia Battella. *Teoria do conto*. São Paulo: Ática, 1988.

GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. São Paulo: Ática, 2003.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Argumentação e linguagem*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RIBEIRO, Roziane Marinho. *A construção da argumentação oral no contexto de ensino*. São Paulo: Cortez, 2009.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

PASSARELLI, Lillian Ghiuro. *Ensino e correção na produção de textos escolares*. São Paulo: Telos, 2012.

SPALDING, Marcelo. *Literatura na tela do computador: a coletânea de Literatura Eletrônica de Katherine Hayles e algumas experiências no Brasil*. *In*: Revista Traj. Mult. – Ed. Esp. XVI Fórum Internacional de Educação – v. 3, p. 138-155, 2012.



SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SOARES, Doris de Almeida. *Produção e revisão textual: um guia para professores de português e de línguas estrangeiras*. Petrópolis: Vozes, 2009.



APÊNDICE A- JOGO DA MEMÓRIA METAFÓRICA

“O tempo é um vento que
leva tudo.”

O tempo é implacável,
não existe obstáculo ou
força para impedi-lo.

“O tempo é um trem que
não sabe parar na estação.”

O tempo segue seu percurso com
total voracidade, não espera, jamais
estaciona, cada minuto é consumido
com muita pressa.

“O tempo é uma roda
que gira sem breque e
sem eixo.”

A passagem do tempo não
pode ser detida, por isso segue
continuamente até que um dia
é interrompido de vez.

“A minha vida está por um
fio.”

Estou quase morrendo.

“O tempo é invisível, passa
dia e noite e ninguém vê.”

O tempo segue o seu curso de
forma despercebida, quieta e
mansa, sem que seja notado.



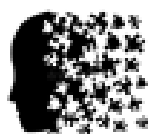
Jogo da
memória
metafórica



Jogo da
memória
metafórica



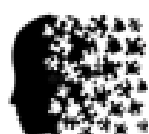
Jogo da
memória
metafórica



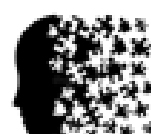
Jogo da
memória
metafórica



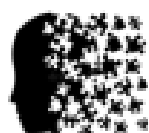
Jogo da
memória
metafórica



Jogo da
memória
metafórica



Jogo da
memória
metafórica



Jogo da
memória
metafórica



Jogo da
memória
metafórica



Jogo da
memória
metafórica

