



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS:
LÍNGUA PORTUGUESA E LÍNGUA FRANCESA**

ERICK BRENO DE JESUS OLIVEIRA SILVA

**PERGUNTA-RESPOSTA:
COMO OS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO LEEM E RESPONDEM?**

CAMPINA GRANDE – PB

2022

ERICK BRENO DE JESUS OLIVEIRA SILVA

**PERGUNTA-RESPOSTA:
COMO OS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO LEEM E RESPONDEM?**

**Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Licenciatura
em Letras: Língua Portuguesa e Língua
Francesa do Centro de Humanidade da
Universidade Federal de Campina
Grande, como requisito parcial para
obtenção do título de Licenciado em
Letras: Língua Portuguesa e Língua
Francesa.**

Orientadora: Profa. Dra. Maria Auxiliadora Bezerra

CAMPINA GRANDE - PB

2022

S586p

Silva, Erick Breno de Jesus Oliveira.

Pergunta-resposta: como os alunos do ensino médio leem e respondem? / Erick Breno de Jesus Oliveira Silva. – Campina Grande, 2022.

68 f. : il. color.

Monografia (Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa e Língua Francesa) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2022.

"Orientação: Profa. Dra. Maria Auxiliadora Bezerra".

Referências.

1. Leitura e Escrita. 2. Ensino-aprendizagem. 3. Atividades Escolares. 4. Pergunta-resposta. I. Bezerra, Maria Auxiliadora. II. Título.

CDU 028.6(043)

ERICK BRENO DE JESUS OLIVEIRA SILVA

**PERGUNTA-RESPOSTA:
COMO OS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO LEEM E RESPONDEM?**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa e Língua Francesa do Centro de Humanidade da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Letras: Língua Portuguesa e Língua Francesa.

BANCA EXAMINADORA:

MBezerra

Profa. Dra. Maria Auxiliadora Bezerra (Orientadora – UAL/UFCG)

José Herbertt Neves Florencio

Prof. Dr. José Herbertt Neves Florencio (Examinador interno – UAL/UFCG)

Marcia

Profa. Dra. Marcia Candeia Rodrigues (Examinadora interna – UAL/UFCG)

Trabalho aprovado em: 22 de março de 2022.

CAMPINA GRANDE – PB

Dedico este trabalho a mim, por representar um sonho. Aos meus pais, Sônia Maria e Josivaldo Barbosa, por me apoiarem incondicionalmente. E àqueles que acreditam e fazem da educação uma prática libertadora.

AGRADECIMENTOS

A Deus pelo dom da vida, por sua misericórdia e por me ajudar a ultrapassar todos os obstáculos e dificuldades encontradas ao longo do curso.

À Nossa Senhora do Desterro por ter atendido às minhas orações diárias e por todo seu amor, cuidado e intercessão para que eu chegasse até aqui.

À minha mãe, Sônia Maria, por toda palavra de esperança, incentivo e apoio. Ao meu pai, Josivaldo Barbosa, sábio homem analfabeto, por ser esse exemplo ímpar de honestidade e ser humano no qual me espelho.

À minha irmã, Suellen Brenda, por respeitar meus momentos de estudo, quando precisei.

Aos meus avós maternos, Francisco Costa e Antônia Miriam (*in memoriam*), em especial, à minha avó paterna, Antônia Barbosa (*in memoriam*), por ter sido uma mãe e por ter me dado – juntos aos meus pais – lar, moradia e amor.

À minha melhor amiga, Priscila Custódio, por toda força, companheirismo e cumplicidade na vida pessoal e acadêmica e por ter desempenhado com excelência (da angústia à euforia) o verdadeiro e real significado que cabe à palavra “amizade”.

À minha prima, mas tia de coração, Cidycarla, por toda assistência (i)material e ações que contribuíram diretamente para a minha formação enquanto ser humano e profissional.

À minha namorada e companheira, Natalice Silva, por sempre acreditar em mim, por apoiar minhas decisões, por todo bom ouvido, colo, amor, risadas e momentos compartilhados, bem como por compreender a minha ausência enquanto eu me dedicava à realização deste e de outros trabalhos da graduação.

Aos meus pouquíssimos e verdadeiros amigos da universidade, Felipe Grimauth, Cristiane Caetano e Mário Jorge, com quem pude rir, conversar e partilhar os bons e maus momentos que a vida acadêmica nos reserva. Em especial, a Thiago Jorge, Emanuelle Maria e Lucyllen Pereira, pela união dentro e fora da sala de aula.

Aos meus amigos da vida, Felipe Brito, Diego Custódio, Samara Nunes e Mickaella Custódio, que sempre fizeram dos nossos momentos os melhores.

À minha orientadora, Maria Auxiliadora, pela paciência impecável, tempo, dedicação, conhecimentos e ensinamentos partilhados ao longo de tantos e tantos meses.

À professora Renalle e aos alunos da ECIT Conselheiro José Braz do Rêgo pela colaboração no processo de obtenção dos dados.

Aos tantos professores e professoras da Educação Básica e do Ensino Superior com quem pude estudar e que, através da educação, contribuem para a formação e o desenvolvimento de um mundo melhor.

À Universidade Federal de Campina Grande, à Unidade Acadêmica de Letras e aos programas e projetos de ensino e extensão dos quais participei. Sem dúvidas, essenciais na minha formação docente!

O meu muito obrigado, a todos vocês!

Todo o conhecimento é uma resposta a uma pergunta.

Gaston Bachelard

RESUMO

Tomando como ponto de partida a importância da leitura e da escrita e o papel que estas desempenham num corpo social letrado, bem como as dificuldades apresentadas por estudantes brasileiros no que diz respeito ao domínio proficiente dessas habilidades, o presente texto monográfico se propôs a analisar as estratégias de leitura e de escrita de alunos do Ensino Médio por meio do gênero escolar pergunta-resposta. Para tanto, foi desenvolvida uma pesquisa documental, a qual está filiada à área da Linguística Aplicada. Desse modo, nosso *corpus* é formado por duas atividades escolares (que foram planejadas, elaboradas e aplicadas no domínio do componente curricular de Língua Portuguesa, de uma escola da rede pública de ensino do município de Boqueirão, PB), consideradas como uma ferramenta de avaliação e como um meio de acompanhar o processo de aprendizagem. Para tal, destacamos as questões discursivas, dada a sua natureza. Do ponto de vista teórico, a pesquisa está amparada nos estudos de Bronckart (2001), Marcuschi (2008), Pedrosa (2010) e Bakhtin (2016), quanto aos gêneros textuais/discursivos; em Koch (2002), Kleiman (2004; 2016), Dias da Silva (2014), Felicori (2017), Melo (2017) e Koch e Elias (2018a), no que concerne aos estudos de leitura e seus aspectos (meta)cognitivos e sociocognitivos; e em Silveira (2013), Miranda e Ferraz (2014), Sugahara (2018) e Koch e Elias (2018b), no que diz respeito à escrita e às estratégias de produção textual. Os resultados apontam para o quão é encadeada a simbiose entre perguntas e respostas, de modo que ora o aluno responde com palavras explícitas ora com palavras implícitas ou, ainda, estabelece em que medida este aluno atinge ou não as expectativas de respostas para a questão. Todas essas discussões reforçam a necessidade de considerarmos o par pergunta-resposta como um gênero textual/discursivo, típico da escola, que se constrói na interação entre professor e aluno, nessa relação direta de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem; Atividades escolares; Pergunta-resposta; Leitura e Escrita.

Question-réponse: comment les élèves du Secondaire lisent-ils et répondent-ils?

RÉSUMÉ

Prenant comme point de départ l'importance de la lecture et de l'écriture et le rôle qu'elles jouent dans un corps social alphabétisé, ainsi que les difficultés présentées par les étudiants brésiliens en ce qui concerne la maîtrise de ces compétences, le présent texte monographique se propose d'analyser les stratégies de lecture et d'écriture des élèves du Secondaire à travers du genre scolaire question-réponse. Pour cela, il a été développé une recherche documentaire, qui est affiliée au domaine de la Linguistique Appliquée. Ainsi, notre *corpus* est formé par deux activités scolaires (qui ont été planifiées, développées et appliquées dans le domaine de la discipline de Langue Portugaise, d'une école publique de la municipalité de Boqueirão, PB), considérées comme un outil d'évaluation et comme un moyen de suivi du processus d'apprentissage. Pour ce faire, nous soulignons les questions discursives, compte tenu de leur nature. Du point de vue théorique, la recherche est soutenue par les études de Bronckart (2001), Marcuschi (2008), Pedrosa (2010) et Bakhtin (2016), concernant les genres textuels/discursifs; à Koch (2002), Kleiman (2004; 2016), Dias da Silva (2014), Felicori (2017), Melo (2017) et Koch et Elias (2018a) en ce qui concerne les études de lecture et leurs aspects (méta)cognitifs et sociocognitifs; et à Silveira (2013), Miranda et Ferraz (2014), Sugahara (2018) et Koch et Elias (2018b), en ce qui concerne l'écriture et les stratégies de production textuelle. Les résultats montrent comment la symbiose entre les questions et les réponses s'enchaîne, de sorte que l'élève répond parfois avec des mots explicites et parfois avec des mots implicites, ou même établit dans quelle mesure cet élève atteint ou non les attentes de réponses pour la question. Toutes ces discussions renforcent la nécessité de considérer la paire question-réponse comme un genre textuel/discursif, typique de l'école, qui se construit dans l'interaction entre l'enseignant et l'élève, dans cette relation directe d'enseignement-apprentissage.

Mots clés: Enseignement-apprentissage; Activités scolaires; Question-réponse; Lecture et écriture.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Demonstração da quantidade de respostas – adequadas ou não – analisadas42

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|----|
| Tabela 1 – Número de questões para cada critério | 20 |
| Tabela 2 – Panorama geral das respostas | 20 |
| Tabela 3 – Número de ocorrências das estratégias de escrita utilizadas pelos alunos..... | 58 |

SUMÁRIO

| | | |
|----------|---|-----------|
| 1 | INTRODUÇÃO | 13 |
| 2 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: CAMINHOS QUE FUNCIONARAM PARA A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA..... | 16 |
| 2.1 | NATUREZA E TIPO DE PESQUISA | 16 |
| 2.2 | DESCRIÇÃO DA COLETA E GERAÇÃO DOS DADOS | 17 |
| 2.3 | CATEGORIAS DE ANÁLISE | 19 |
| 2.3.1 | Dados de análise | 19 |
| 3 | DE GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS À ESCRITA: FUNDAMENTOS TEÓRICOS..... | 22 |
| 3.1 | ESTUDOS DOS GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS NA LINGUÍSTICA | 22 |
| 3.1.1 | Gênero pergunta-resposta | 25 |
| 3.2 | A LEITURA EM UMA PERSPECTIVA INTERATIVA | 28 |
| 3.2.1 | Estratégias (meta)cognitivas e sociocognitivas da leitura | 30 |
| 3.2.2 | Compreensão textual | 32 |
| 3.3 | A ESCRITA ENQUANTO PRÁTICA INTERATIVA E PROCESSUAL | 35 |
| 3.3.1 | Estratégias de produção textual | 37 |
| 4 | RELAÇÃO PERGUNTA-RESPOSTA: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS | 41 |
| 4.1 | RELAÇÃO ENUNCIADO-RESPOSTA | 41 |
| 4.1.1 | Fixação/memorização de conteúdos e informações..... | 43 |
| 4.1.2 | Opinião/posicionamento do aluno | 51 |
| 4.1.3 | Estratégias de produção textual utilizadas pelos alunos..... | 57 |
| 4.1.4 | Síntese analítica..... | 63 |
| 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 65 |
| | REFERÊNCIAS | 67 |

1 INTRODUÇÃO

A leitura e a escrita são competências de grande importância para qualquer indivíduo inserido numa sociedade que legitima uma cultura letrada. Além de serem necessárias a inúmeras situações de comunicação em um dado contexto sócio-histórico-cultural, possibilitam a esse indivíduo interagir criticamente na vida social e política do seu país.

Em relação ao ambiente escolar, a leitura e a escrita exercem um papel indispensável no ensino-aprendizagem dos alunos, visto que, com base no desenvolvimento dessas competências, eles serão capazes de tornar-se hábeis nas demais áreas do conhecimento que compõem sua grade curricular.

No entanto, sabemos da grande dificuldade que alunos, principalmente da escola pública, demonstram ter, quando se trata de resolver atividades que exijam leitura e escrita de textos na variedade culta da língua, seja em qual for a área do conhecimento.

Em relação às dificuldades de leitura, podemos citar os resultados da avaliação feita pelo PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, que avalia o desempenho de jovens estudantes, em matemática, leitura e ciências), em 2018¹: cerca de 50% dos estudantes brasileiros com 15 anos de idade têm baixa proficiência em leitura, ou seja, não atingiram o mínimo de proficiência que todos os jovens devem adquirir até o final do Ensino Médio (BRASIL, 2019).

Esse resultado pode repercutir negativamente na vida desses jovens, quer no avanço dos estudos, quer em melhores oportunidades de trabalho (BRASIL, 2019).

Em relação às dificuldades de escrita, embora não haja uma avaliação como a do PISA, podemos observar resultados da prova de redação do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio): dos mais de 2,2 milhões de candidatos participantes, em 2021, apenas 22 alcançaram a nota máxima na redação (1.000 pontos), enquanto quase 96 mil (95.788) candidatos receberam zero em seus textos². E a proficiência média na redação foi de 634,16 pontos. Esses números sinalizam a pouca proficiência de escrita demonstrada pelos participantes desse exame.

Esse quadro de deficiência em leitura e escrita dos jovens estudantes desperta nosso interesse para seu estudo. Percebemos que o desenvolvimento dessas competências é cada vez

¹ Esses dados são referentes à última pesquisa realizada, pois ela apenas ocorre a cada três anos.

² As razões desse escore negativo são as seguintes: 43.381 candidatos deixaram em branco, 28.408 fugiram do tema proposto, 7.551 copiaram trechos dos textos motivadores, 6.215 apresentaram textos insuficientes, 4.865 não atenderam ao tipo textual, 2.818 apresentaram trechos deliberadamente desconectados do tema proposto e 2.540 por outros motivos (por exemplo, escreveram improperios ou fizeram desenhos), representando, assim, 4,31% do total dos candidatos presentes.

mais exigido por documentos normativos e oficiais que orientam as instituições públicas e privadas, como os Projetos Político-Pedagógicos (PPP) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – referência obrigatória para a elaboração das propostas e currículos pedagógicos – bem como pelos livros didáticos e, conseqüentemente, pelos agentes mediadores da prática docente, os professores. No entanto, observamos também as várias insatisfações e reclamações de professores³ das mais diversas áreas no que diz respeito à dificuldade dos alunos em lerem, compreenderem textos e enunciados e em escreverem textos curtos ou, principalmente, longos que sigam adequadamente os aspectos linguísticos, temáticos e composicionais pertinentes ao gênero.

Desta forma, pretendemos contribuir com a discussão acerca da dificuldade apresentada por alunos em relação à leitura e produção de textos, a partir do gênero textual *pergunta-resposta*, desenvolvendo uma pesquisa orientada pela seguinte questão: *que compreensões os alunos demonstram e que estratégias de escrita eles utilizam quando respondem a questões elaboradas pelo professor?* Em outras palavras, considerando o gênero *pergunta-resposta*, procuramos saber *que recursos (meta)cognitivos os alunos põem em prática para responderem ao que o professor lhes pergunta*. Logo, é relevante estudarmos também o enunciado da questão, além da resposta, pois devemos levar em consideração que este pode induzir os alunos a responderem algo de um modo específico que, possivelmente, não seria o esperado pelo professor.

A fim de respondermos a esta questão, traçamos como objetivo geral desta pesquisa: *analisar as estratégias de leitura e de escrita de alunos por meio do gênero escolar pergunta-resposta*. Como objetivos específicos, tencionamos:

- i) verificar de que maneira os enunciados de questões discursivas podem induzir os alunos a formularem suas respostas;
- ii) identificar o que os alunos compreenderam ao lerem os enunciados dessas questões; e
- iii) identificar e descrever as estratégias de escrita utilizadas pelos alunos ao responderem a essas questões.

Dentre os gêneros presentes dentro e fora do espaço escolar, escolhemos trabalhar e considerar o *gênero pergunta-resposta*, porque esse nos permitirá compreender e analisar o funcionamento e a organização das atividades escolares, aqui entendidas como *exercícios e/ou provas* que são realizadas por alunos em sala de aula. Segundo Bezerra (2008), essas atividades visam acompanhar o processo de ensino-aprendizagem e possibilitam, ainda, ao

³ Incluo-me entre esses professores, tendo em vista que, como já atuo em sala de aula, pude constatar que muitos alunos ainda têm dificuldades com a leitura e interpretação de enunciados e a produção de textos.

professor verificar se os conteúdos do seu componente curricular estão sendo compreendidos e aprendidos pelos estudantes, para, se necessário, traçar um plano de intervenção. Para tanto, serão consideradas as questões discursivas, tendo em vista que suas respostas devem ser indicadas por escrito, pelos alunos, demonstrando o procedimento como eles as redigiram ou os argumentos em que essas respostas se baseiam (BEZERRA, 2008). Além disso, a partir do gênero supracitado, será possível analisarmos e estudarmos as estratégias variadas de compreensão acerca dos enunciados discursivos. Neste sentido, consideramos tanto a pergunta formulada pelo professor como a resposta redigida na atividade, visto que ambas estão interligadas e desempenham um papel mútuo na organização e composição de atividades escolares.

Sendo assim, esperamos que esta pesquisa contribua com os estudos já existentes sobre o processo de ensino-aprendizagem da Educação Básica, apresentando sua importância e revelando-se como um subsídio para sanar a dificuldade dos alunos em relação à leitura e à escrita, não só nas aulas de língua materna, mas, sim, em qualquer área do conhecimento. Esperamos também que este trabalho evidencie que o ensino-aprendizagem, quer no Ensino Básico, quer no Ensino Superior, é um exercício conjunto e colaborativo – enfatizando as estratégias de ordem cognitiva e interacional – que envolve aluno, professor e instituição.

Em linhas gerais, este texto monográfico é composto por 5 capítulos. Neste primeiro capítulo, são apresentados a contextualização, a questão norteadora e os objetivos geral e específicos da pesquisa. No segundo capítulo, são descritos os aspectos metodológicos que orientaram a construção deste trabalho. Em seguida, no terceiro capítulo, há a apresentação e a discussão das bases teóricas da investigação. No quarto capítulo, tratamos da análise das atividades escolares e apresentamos algumas reflexões em torno dos dados obtidos. E, finalmente, no quinto capítulo, tecemos algumas considerações finais e expomos as referências.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: CAMINHOS QUE FUNCIONARAM PARA A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

Neste capítulo, descrevemos a trajetória metodológica e as etapas que constituem este texto monográfico. Inicialmente, a partir das propostas de Gil (2002; 2008), Lakatos e Marconi (2003), Silva e Menezes (2005), Pereira *et al.* (2018) e Silva (2018), explicamos a *natureza e o tipo de nossa pesquisa*. Em seguida, na subseção *Descrição da coleta e geração dos dados*, apresentamos o contexto de geração dos registros e a definição do *corpus*. A subseção *Categorias de análise* apresenta os critérios estabelecidos para a análise e em que eles consistem. Finalmente, a subseção *Dados de análise* descreve de forma mais detalhada os dados obtidos e como eles foram analisados.

Antes, porém, de adentrarmos na descrição da *natureza e tipo de pesquisa*, é importante salientar que o presente estudo sofreu impactos com a pandemia da Covid-19. Em outras palavras, tivemos algumas dificuldades no processo de obtenção dos dados, tendo em vista o sistema de ensino remoto implementado nas escolas, em consequência da crise sanitária mundial ocasionada pela doença do novo coronavírus (Sars-Cov-2), declarada oficialmente como pandemia em março de 2020, pela Organização Mundial de Saúde (OMS).

2.1 NATUREZA E TIPO DE PESQUISA

Esta pesquisa, que, em linhas gerais, buscou analisar estratégias de leitura e escrita dos alunos por meio do gênero pergunta-resposta, filia-se à área de Linguística Aplicada e dispõe de uma abordagem qualitativa, pois nos preocupamos em interpretar, a partir de dados qualificáveis, a realidade de determinados fatos, com base na percepção dos diversos atores sociais (HOCAYEN SILVA, 2014).

O raciocínio desta investigação, por sua vez, é de método indutivo (GIL, 2008; PEREIRA *et al.*, 2018), porque partimos de casos mais particulares, a simbiose entre enunciados e respostas em determinadas turmas do Ensino Médio, para os mais gerais, isto é, a compreensão do gênero pergunta-resposta como um gênero textual. Ou seja, essa generalização origina-se das primeiras observações concretas e particulares realizadas.

Em conformidade com o que apresentam Silva e Menezes (2005) e Silva (2018), do ponto de vista de sua natureza ou finalidade, esta pesquisa é aplicada, pois, mesmo gerando novos conhecimentos, ela está voltada para um determinado fim ou objetivo prático, ou seja,

conhecer como os alunos redigem suas respostas a partir da redação de enunciados discursivos.

No que concerne aos seus objetivos, trata-se de um estudo descritivo e explicativo (GIL, 2002; SILVA, MENEZES, 2005) descritivo porque seu principal objetivo, como o próprio nome sugere, era descrever as características de um dado fato (como enunciados e respostas foram compreendidos e elaborados) e a existência de relações com possíveis variáveis; e explicativa, por sua vez, pois houve a preocupação em identificar as causas que influenciam na ocorrência de um processo. Ainda em se tratando dessa relação entre esses dois tipos de pesquisa, Gil (2002, p. 42-43) acrescenta que “uma pesquisa explicativa pode ser a continuação de outra descritiva, posto que a identificação dos fatores que determinam um fenômeno exige que este esteja suficientemente descrito e detalhado”.

Por fim, quanto ao seu procedimento técnico, esta pesquisa se caracteriza como documental, pois os materiais analisados são atividades escolares coletadas pelo próprio autor e que não foram elaboradas, inicialmente, para fins de pesquisa, mas, sim, visando atender ao projeto de ensino da professora. Logo, esses dados ainda não receberam um tratamento analítico (GIL, 2002). Lakatos e Marconi (2003, p. 174) ainda lembram que a característica desse tipo de investigação “é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias”.

2.2 DESCRIÇÃO DA COLETA E GERAÇÃO DOS DADOS

Os registros foram gerados no domínio do componente curricular de Língua Portuguesa (LP) ministrado por uma professora na Escola Cidadã Integral Técnica Estadual Conselheiro José Braz do Rêgo (ECITCJBR), localizada na zona urbana do Município de Boqueirão-PB. A ECITCJBR é a única instituição do Município que faz parte desse novo formato de Escolas Cidadãs Integrais Técnicas (ECIT) do Governo Estadual da Paraíba e, em razão desse modelo pedagógico, conta com um corpo discente de, aproximadamente, 200 alunos, os quais são provenientes de bairros da cidade e também da Zona Rural, o que apresenta uma heterogeneidade sócio-espacial. Nesse contexto, a escola atende apenas aos estudantes do Ensino Médio, em tempo integral.

De modo mais específico, os nossos dados foram gerados a partir de três turmas do 1º Ano do Ensino Médio, que, por um planejamento interno da escola, em virtude da paralisação das aulas presenciais por consequência da crise sanitária mundial ocasionada pela pandemia

da Covid-19, formavam, naquele cenário, apenas uma turma. Os alunos que compunham essa turma tinham uma faixa etária entre quinze e dezesseis anos.

Nesse sentido, o ponto de partida de nossa investigação foi o acompanhamento das aulas de LP desta professora, através do formato *on-line*, pelas plataformas *Google Meet* e *Classroom*: plataformas estas adotadas, quase em sua totalidade, pelas instituições públicas e/ou privadas de ensino, assim como pela Secretaria Estadual da Paraíba, em razão do contexto emergencial de aulas remotas. Esse cenário foi o que nos possibilitou observar as atividades docentes nessa turma, durante os meses de maio e junho de 2021 (somando-se ao todo, 11 [onze] encontros), a fim de acompanharmos o caminho didático-metodológico da professora e para fazermos, posteriormente, uma análise considerando o projeto de ensino aplicado.

No componente curricular de LP no qual os registros foram produzidos, foram trabalhados e discutidos conteúdos diversos ao longo deste período, tais como: a coesão textual, a redação do ENEM, os elementos composicionais que a constituem e as competências consideradas para a correção desse gênero, os tipos de argumentos, a diferenciação entre frase, oração e período simples e composto, o conceito de conjunções e conjunções coordenativas e subordinativas, a apresentação das dez classes gramaticais de acordo com a Gramática Tradicional (GT) – verbo, adjetivo, substantivo, pronome, artigo, numeral, preposição, conjunção, interjeição e advérbio –, a distinção entre os campos da morfologia e da sintaxe e as locuções conjuntivas e sua classificação.

Após essa etapa de reconhecimento da turma e observação das aulas, aguardamos o encerramento do semestre para que os dados do nosso *corpus* fossem gerados pela docente e disponibilizados aos alunos. Essa geração dos registros se deu através da plataforma *Google Forms*, um serviço *on-line*⁴ gratuito que permite a criação de questionários e avaliações voltadas para os mais diversos campos de atuação, como o escolar e o acadêmico. Foi por meio dessa mesma plataforma que tivemos acesso aos dados coletados, mediante um *link* gerado pela conta pessoal do *Gmail* da professora e cedido previamente por ela.

Portanto, esses dados – planejados, elaborados e aplicados pela própria educadora – deram origem ao nosso *corpus*, aqui entendidos como atividades escolares que foram realizadas pelos alunos em sala de aula, como uma ferramenta de avaliação. Essas atividades têm como objetivo acompanhar o processo de aprendizagem, conforme afirma Bezerra (2008, p. 150), “de modo que o professor possa avaliar se os conteúdos de sua disciplina estão sendo

⁴ Tendo em mente que as aulas presenciais ainda continuavam suspensas devido à pandemia da Covid-19.

compreendidos e aprendidos pelos alunos”. Para tal, destacaremos as questões discursivas. O interesse por esse tipo de questão vem do fato de que suas respostas devem ser apresentadas por escrito, pelos alunos, certificando o procedimento como eles as obtiveram ou os argumentos em que essas respostas se fundamentam (BEZERRA, 2008).

2.3 CATEGORIAS DE ANÁLISE

Após essa fase de coleta, iniciamos o período de leitura dos dados ainda na plataforma do *Google Forms*, onde pudemos observar que a atividade escolar que havia sido disponibilizada aos alunos era constituída por dois grandes grupos de perguntas: o primeiro com questões referentes ao componente curricular de LP e o segundo, composto por questões que concerniam à disciplina de Arte. Isso se deve ao fato de que a professora, além de ministrar aulas de LP para a turma, era responsável também pelas aulas desse outro componente curricular na escola.

Inicialmente, havíamos optado somente pela exploração das questões de LP. No entanto, tendo em mente esse novo panorama, reconsideramos essa proposta inicial e incluímos na nossa discussão também a atividade avaliativa da disciplina de Arte, visto que essa circunstância nos daria a possibilidade de explorar um número de exemplares de questões e respostas muito maior, sem perder de vista o foco nos enunciados discursivos, dado que ambas as atividades dispunham de perguntas objetivas também.

Dessa forma, a partir de um levantamento e pré-análise dos dados, verificamos que todas as questões discursivas exigiam das respostas, sistematicamente, a distinção de conceitos, a descrição de uma estrutura textual e de suas subpartes, a caracterização de manifestações e expressões artísticas e literárias, a apresentação de pontos de vista, dentre outros. Considerando, pois, esses objetivos subjacentes aos enunciados, formulamos como categorias de análise do *corpus*: i) fixação/memorização de conteúdos e informações; ii) opinião/posicionamento do aluno, já que as perguntas, em maior ou menor proporção, convergiam para esses mesmos pontos comuns.

2.3.1 Dados de análise

De modo geral, foram consideradas para a análise 8 (oito) questões discursivas, as demais perguntas que integravam as atividades não receberam a nossa atenção, dada a sua natureza objetiva e por não atenderem aos objetivos da pesquisa. Dentre essas 8 (oito)

perguntas, 5 (cinco) são centradas na memorização de conteúdos e 3 (três) na solicitação do ponto de vista do estudante, conforme podemos ver na Tabela 01.

Tabela 01: Número de questões para cada critério

| Área do conhecimento | Língua Portuguesa | Arte | Total de questões |
|--------------------------------------|--------------------------|-------------|--------------------------|
| Critérios | | | |
| Memorização de conteúdos | 3 | 2 | 5 |
| Solicitação do ponto de vista | 2 | 1 | 3 |

Fonte: o Autor (2022).

Embora a Tabela 01 mostre a divisão das questões de acordo com cada área do conhecimento, optamos, em nossa análise, por não fazer essa distinção de campos e levar em consideração somente os critérios mencionados anteriormente. A Tabela 02, a seguir, apresenta informações referentes às respostas coletadas.

Tabela 02: Panorama geral das respostas

| Número de alunos que responderam às atividades avaliativas | Número de respostas em branco | Número de respostas consideradas para a análise |
|---|--------------------------------------|--|
| 52 | 05 | 411 |
| Total | | 416 |

Fonte: o Autor (2022).

Resumidamente, analisamos os dados dessas tabelas, em um primeiro momento, verificando como as questões discursivas foram elaboradas e descrevendo algumas características comuns entre elas que pudemos observar, em termos de estrutura e escolhas linguísticas. Após isso, apontamos como essa organização dos enunciados poderia influenciar na produção textual dos alunos. Já a partir das respostas dadas às questões, buscamos

descrever como possivelmente os alunos compreenderam essas perguntas lidas e em que medida esses textos atenderam ou não aos objetivos traçados, revelando, ainda, que conhecimentos poderiam ser explorados para que as expectativas de respostas fossem atingidas. Para isso, nos baseamos principalmente em Koch (2002), Kleiman (2016), Melo (2017), Koch e Elias (2018a) e Almeida (2020).

Já no segundo momento, o foco da análise foi somente nas respostas, visto que o nosso principal objetivo era investigar as estratégias de escrita utilizadas pelos alunos para a elaboração das respostas e verificar se esses textos respondiam adequadamente ou não aos enunciados. Somando-se a isso, discutimos ainda como essas estratégias de redação estão diretamente associadas aos conhecimentos linguísticos, interacionais, enciclopédicos e textuais que esses estudantes dominam. Para tal atividade, nos apoiamos sobretudo nos estudos de Koch e Elias (2018b).

É importante deixar claro, contudo, que o nosso intuito, aqui, não é julgar o trabalho docente, isto é, revelar “acertos” ou “erros” na elaboração dos enunciados discursivos, tampouco julgar o modo como as questões foram respondidas, mas, sim, demonstrar a relação existente entre perguntas e respostas.

3 DE GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS À ESCRITA: FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Neste capítulo, apresentamos e discutimos as teorias que amparam esta pesquisa, o que permite entender: a noção de gêneros discursivos/textuais a partir das perspectivas defendidas, principalmente, por Bakhtin (2016) e Marcuschi (2008); a concepção de leitura de caráter cognitivo, para alguns aspectos, e interacional, para outros aspectos, baseando-nos, sobretudo, nas contribuições de Koch e Elias (2018a), e a escrita como uma prática interativa e processual, especialmente, à luz de Koch e Elias (2018b).

3.1 ESTUDOS DOS GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS NA LINGUÍSTICA

O gênero como objeto de estudo surgiu há aproximadamente vinte e cinco séculos, no território Ocidental, se levarmos em conta que sua investigação sistemática foi inaugurada por Platão. O termo “gênero”, na cultura ocidental, esteve por muito tempo associado aos gêneros literários, cujo estudo se inicia com este filósofo para se consolidar posteriormente com Aristóteles, transitando por Horácio e Quintiliano, pelos períodos da Idade Média, do Renascimento e da Modernidade, até os primeiros anos do século XX (MARCUSCHI, 2008).

Nos dias atuais, a expressão “gênero” não está associada, somente, aos estudos literários, tampouco vinculada apenas a uma área de investigação e/ou ciência. Podemos ver seu uso e estudo constante nos mais diversos campos, como o da etnografia, sociologia, retórica, antropologia, linguística, dentre outros (MARCUSCHI, 2008). Interessa-nos estudar, nesta pesquisa, a noção de gênero atrelada a esta última área.

O tratamento dos gêneros na linguística de maneira geral pode ser visto a partir de diferentes correntes e bases teóricas. Segundo a classificação apresentada por Marcuschi (2008, p. 152-153), destacam-se: a) perspectiva sócio-histórica e dialógica, a qual tem como grande precursor Mikhail Bakhtin; b) perspectiva comunicativa, que reúne nomes como Hugo Steger, Elizabeth Gülich, Jörg Bergmann e Carol Berkenkotter; c) perspectiva sistêmico-funcional, com Michael Halliday; d) perspectiva sociorretórica de caráter etnográfico voltada para o ensino de segunda língua, com os estudiosos John Swales e Vijay Bhatia; e) perspectiva interacionista e sociodiscursiva de caráter psicolinguístico e atenção didática voltada para língua materna, abarcando os teóricos Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz e Jean-Paul Bronckart; f) perspectiva da análise crítica com as contribuições de Norman Fairclough e

Gunther Kress, e a g) perspectiva sociorretórica/sócio-histórica e cultural, marcada pelos estudos de Carolyn Miller, Charles Bazerman e Amy Devitt.

Reconhecendo, assim, a grande abundância de perspectivas teóricas existentes sobre a noção de gêneros, para esta pesquisa, nos restringimos, sobremaneira, à corrente sócio-histórica e dialógica. E, em certos momentos, também nos respaldamos em algumas contribuições da perspectiva interacionista e sociodiscursiva de caráter psicolinguístico e atenção didática voltada para língua materna.

Subjacente a esta vasta literatura, compreendemos ainda a problemática em torno das terminologias distintas propostas para se referirem a gênero discursivo, do discurso e/ou textual. Seguiremos aqui a perspectiva defendida por Marcuschi (2008), que afirma:

Não vamos discutir aqui se é mais pertinente a expressão “gênero textual” ou a expressão “gênero discursivo” ou “gênero do discurso”. Vamos adotar a posição de que todas essas expressões podem ser usadas intercambialmente, salvo naqueles momentos em que se pretende, de modo explícito e claro, identificar algum fenômeno específico. (MARCUSCHI, 2008, p. 154).⁵

Essa perspectiva vai ao encontro do que é postulado por Bezerra (2017) que, ao discutir como os estudos de Rojo (2005) exercem uma influência nos trabalhos de pesquisadores posteriores que tratam da questão dos gêneros, esclarece que muitos teóricos expressivos das tradições anglófonas de estudos de gêneros, como Carolyn Miller e Charles Bazerman, utilizam apenas a palavra “gêneros” em suas pesquisas, por acreditarem que a necessidade de atribuí-lo uma qualificação, como “textual” ou “discursivo”, se dá somente naqueles casos em que se pretende estabelecer uma distinção entre os gêneros orais ou, ainda, em situações em que seja necessário fazer algum tipo de esclarecimento conceitual.

Nesse contexto, Bezerra (2017) ainda defende a ideia de não adotarmos os gêneros como dicotômicos, entre “textuais” e “discursivos”, mas, sim, que devemos levar em consideração que o que existe são formas diferentes de abordar teoricamente o mesmo objeto. O estudioso reitera:

A rigor é possível afirmar que os gêneros efetivamente são tanto *discursivos* quanto *textuais*, decorrendo disso que a compreensão holística dos gêneros inclui a compreensão dessas duas dimensões que lhes são constitutivas. Abordar os gêneros, quer do ponto de vista teórico, quer do ponto de vista aplicado, apenas como *discursivos* ou apenas como *textuais* seria, portanto, abordar um lado da questão (BEZERRA, 2017, p. 30, grifos do autor).

⁵ Além disso, seria necessário um trabalho mais abrangente e detalhado para abarcar a discussão de acordo com o que o tema exige, mas isso nos desviaria muito dos objetivos da abordagem.

Partindo disso, durante a explanação e discussão dos conceitos basilares que norteiam nossa pesquisa, utilizamos ora a expressão “gênero discursivo” ora a expressão “gênero textual”, por entendermos apenas ser de suma relevância situar o termo de acordo com cada corrente teórica, assim como por compreendermos que nosso trabalho engloba uma análise, em certa medida, do discurso e do texto, tal como uma descrição da língua e ao mesmo tempo do ponto de vista da sociedade, tudo isso mediado pelo gênero. No entanto, tentamos nos limitar ao uso de “gênero textual”, pois nosso principal objetivo está centrado no texto.

Amparando-nos, assim, na primeira possibilidade teórica apresentada, isto é, a perspectiva sócio-histórica e dialógica: para Bakhtin (2016), todos os campos sociais da atividade humana estão ligados ao uso da língua. Nesse sentido, ainda segundo o autor, a utilização da língua efetua-se em formas de enunciados, sejam orais ou escritos, “concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana” (BAKHTIN, 2016, p. 11). Esses enunciados, por sua vez, representam as condições particulares e as finalidades de cada campo social. Nas palavras do estudioso,

[...] não só por seu conteúdo (temático) e pelo seu estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados *no conjunto* dos enunciados e campo da comunicação. (BAKHTIN, 2016, p. 11-12, grifos do autor).

Assim, cada enunciado é constitutivamente individual e cada campo de uso da língua constrói seus tipos *relativamente estáveis de enunciados*, os quais o autor denomina de *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2016, p. 12). Sob essa ótica, de acordo com Bezerra (2016), há três traços constitutivos na teoria de gêneros de Bakhtin: gêneros primários, gêneros secundários e enunciação como unidade dialógica.

No que concerne a esses dois primeiros e reconhecendo a extrema heterogeneidade dos gêneros discursivos e a sua difícil classificação, pois são inesgotáveis as possibilidades da multifacetada atividade humana e dado que, cada campo discursivo elabora um conjunto de gêneros do discurso, Bakhtin (2016) categoriza os gêneros discursivos em gêneros primários (simples) e gêneros secundários (complexos).

Os gêneros secundários (como o romance, o drama e a pesquisa científica de toda espécie) “surtem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito)” (BAKHTIN, 2016, p. 15). Eles incorporam os gêneros primários, na sua formação, “que se formam nas condições da

comunicação discursiva imediata” (BAKHTIN, 2016, p. 15) e são predominantemente presentes na oralidade e na comunicação do dia a dia, como por exemplo, o diálogo entre duas pessoas.

Quanto à enunciação como unidade dialógica, Bakhtin (2016) defende o enunciado como uma unidade do processo comunicativo em que há a marcação de alternância dos sujeitos do discurso, ou seja, a alternância dos falantes. Nas palavras do autor, “O falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva” (BAKHTIN, 2016, p. 29).

Já Marcuschi (2008, p. 155) vê o gênero textual (para quem também pode ser gênero discursivo ou gênero do discurso) como “entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas”. Em outros termos, isso quer dizer que, para Marcuschi (2008), o gênero textual refere-se às materializações linguísticas em situações comunicativas cotidianas. O autor acrescenta ainda:

Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

Somam-se a isso os pressupostos de que os gêneros não são uma invenção pessoal, mas, sim, uma construção sócio-histórica, apresentando-se, assim, a união do gênero ao seu envolvimento social. Além de que não se pode enxergar o gênero textual independentemente da sua realidade social e de sua relação com as atividades humanas, uma vez que é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto, se considerarmos que toda e qualquer materialização verbal se realiza através de textos orais ou escritos definidos em algum gênero, segundo Marcuschi (2008).

3.1.1 Gênero pergunta-resposta

Para Bakhtin (2016), a riqueza e diversidade dos gêneros do discurso são imensuráveis, porque

[...] são inesgotáveis as possibilidades da multifacetada atividade humana e porque cada campo dessa atividade vem sendo elaborado todo um repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que tal campo se desenvolve e ganha complexidade. (BAKHTIN, 2016, p. 12).

Esse posicionamento vai ao encontro do que é defendido por Marcuschi (2008), lembrando as contribuições de Bakhtin (1979), para este primeiro, estamos imersos em uma notável variedade de gêneros textuais, o que, por vezes, pode tornar sua identificação um tanto complexa, sendo eles – os gêneros – numerosos, mas não infinitos. Nessa mesma perspectiva, o linguista reitera: “Os gêneros textuais são dinâmicos, de complexidade variável e não sabemos ao certo se é possível contá-los todos, pois como são sócio-históricos e variáveis, não há como fazer uma lista fechada o que dificulta ainda mais sua classificação” (MARCUSCHI, 2008, p. 159).

Partindo dessa premissa e considerando a extrema heterogeneidade dos gêneros, seus estudos têm sido atualizados com uma categorização mais aberta, de acordo com Pedrosa (2010), uma vez que a noção de gênero vem sendo empregada para designar todos os conjuntos de produções verbais, sejam eles na modalidade oral ou escrita. Assim, ainda segundo Pedrosa (2010, p. 163), fundamentando-se em Bronckart (1999, p. 73), “qualquer espécie de texto pode atualmente ser designada em termos de gênero e que, portanto, todo exemplar de texto observável pode ser considerado como pertencente a determinado gênero”.

Diante desse contexto de ausência de uma classificação rígida, mas aberta e sujeita a discussões, reconhecemos que o par pergunta-resposta, o qual optamos por estudar em nossa pesquisa, se classifica como um gênero, tendo em vista o que defende Bakhtin (2016): ao considerar o texto um enunciado voltado para o tripé pergunta-resposta-pergunta, ele cria uma *textologia* na qual o texto é visto com uma estrutura viva e tem a grande função de dialogar entre os sujeitos que o coordenam. Partimos do pressuposto, também, de que todo enunciado tem uma ação responsiva a outros enunciados. Neste sentido subentendemos que, para que se tenha uma resposta, é necessária uma pergunta e vice-versa.

Em outros dizeres, compreendemos que, para Bakhtin (2016), o caráter responsivo do enunciado não é uma resposta concreta a uma pergunta explícita, mas uma informação que tem relação com os enunciados presentes em um determinado campo da atividade humana, como por exemplo, o campo escolar, que tem como um dos objetivos a disseminação dos conhecimentos intelectuais entre os estudantes e a avaliação do aprendizado desses conhecimentos.

Nesse fio condutor, o gênero pergunta-resposta é visto como uma ação responsiva a outros enunciados comuns no ambiente escolar (a escola ensina, os alunos devem aprender e demonstrar que aprenderam, a escola avalia a aprendizagem dos alunos, a aprendizagem

destes resulta em aprovação, e esta, por sua vez, resulta na obtenção de um certificado de conclusão ou diploma, etc).

À vista disso, comungamos com o sentido interrogativo e responsivo de qualquer texto, que é o cerne da teoria de Bakhtin (2016). Esse autor afirma que “Chamo *sentido* às repostas a perguntas. Aquilo que não responde a nenhuma pergunta não tem nenhum sentido” (BAKHTIN, 2016, p. 167).

Além disso, temos em mente o que advogam Marcuschi (2008) – a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual – e Bakhtin (2016), segundo o qual os gêneros discursivos ou textuais organizam o nosso discurso e “todo enunciado deve ser visto antes de tudo como uma *resposta* aos enunciados precedentes de um determinado campo” (BAKHTIN, 2016, p. 57).

No tocante à apropriação dos gêneros, Marcuschi (2008, p. 154) alega que: “quando dominamos um gênero textual, não estamos dominando uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações particulares”. Nesse sentido, Bronckart (2001) revela que os gêneros são formados por características identitárias próprias, os quais, durante o processo de escrita, nos conduzem para escolhas que não são completamente aleatórias, isto é, em termos de léxico, grau de formalidade e propriedades dos temas pertencentes ao contexto comunicativo.

Ainda em conformidade com essas discussões, de modo particular em relação à estruturação dos gêneros, Bakhtin (2016, p. 63) descreve que “cada gênero do discurso em cada campo da comunicação discursiva tem a sua concepção típica de destinatário que o determina como gênero”. O estudioso ainda acrescenta que todo enunciado tem sempre um destinatário (de índole variada, graus variados de proximidade, de concretude, de compreensibilidade, etc.), “cuja compreensão responsiva o autor da obra discursiva procura e antecipa” (BAKHTIN, 2016, p. 103).

Em meio a esse contexto teórico, insurge também a noção de domínio discursivo, ou seja, práticas nas quais somos capazes de identificar “um conjunto de gêneros textuais que às vezes lhe são próprios ou específicos como rotinas comunicativas institucionalizadas e instauradas de relações de poder” (MARCUSCHI, 2008, p. 155). Essas relações de poder, por sua vez, são marcadas por relações de dependência entre indivíduos ou instituições. O aluno, enquanto um sujeito pertencente a um determinado convívio social, responde a algo ou alguém com mais autoridade, como a escola, isto é, enquanto uma entidade oficial ligada ao Estado. É nessa perspectiva que justificamos também o aspecto discursivo do nosso trabalho.

Estamos entendendo, portanto, o gênero pergunta-resposta por um conjunto de produção verbal, em modalidade escrita, materializado em formas de enunciados e respostas discursivas. Para tanto, consideramos sua forma (destinatário, assinatura e informação contida em um espaço específico), sua função (avaliar o aprendizado dos conhecimentos), seu estilo (unidades temáticas e composicionais) e seu conteúdo temático (tema esperado na produção). Em outras palavras, defendemos que esse gênero tem sua constituição própria, que o caracteriza como um gênero textual e lhe dá um campo de circulação, nesse contexto, no ambiente escolar.

3.2 A LEITURA EM UMA PERSPECTIVA INTERATIVA

A leitura foi uma das estratégias mais utilizadas pelos povos antigos. Os nossos antecessores, os homens primitivos, liam os sinais e desenhos rupestres nas cavernas que, na maioria das vezes, indicavam mensagens e avisos. Conforme as práticas sociais evoluíam, o homem também prosperava. Assim, com o avanço natural de cada povo, a leitura foi progredindo de acordo com os valores culturais da sua população.

Nos dias atuais, em uma cultura letrada, ler é uma condição imprescindível aos cidadãos para desenvolverem-se como seres pensantes, críticos e reflexivos, pois é por meio da leitura que não apenas decodificamos, mas principalmente interpretamos as diversas informações que são produzidas pelas diferentes linguagens presentes em nossa sociedade.

Reconhecemos, nesse sentido, a importância da leitura na nossa vida, a necessidade de cultivá-la entre crianças e jovens e o compromisso das instituições de ensino, sobretudo das escolas, na formação de leitores competentes (KOCH; ELIAS, 2018a). Mas, valendo-se dos questionamentos levantados por Koch e Elias (2018a) – O que é ler? Para que ler? Como ler? – evidentemente, há diferentes respostas, as quais, por consequência, revelarão diversas concepções de leitura e, atreladas a essas, também se encontram concepções de sujeito, de língua, de texto e de sentido. Por isso, embora não seja o nosso principal objetivo, aqui, torna-se pertinente abordar, brevemente, cada uma dessas noções que, direta ou indiretamente, são inerentes ao nosso trabalho.

Dito isso, as concepções de leitura, sujeito, língua, texto e sentido podem ser estudadas a partir de três grandes vertentes: a) foco no autor, b) foco no texto ou c) foco na interação autor-texto-leitor. Para nossa pesquisa, seguimos essa última perspectiva, isto é, a concepção interacional (dialógica) da língua, na qual “os sujeitos são vistos como atores/construtores

sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto, considerando o próprio lugar de interação e da constituição dos interlocutores” (KOCH; ELIAS, 2018a, p. 10-11). Assim, há espaços no texto para uma enorme possibilidade de elementos implícitos que, por sua vez, só serão identificáveis pela mobilização do contexto sociocognitivo dos participantes envolvidos na interação.

Por esse ângulo, para Koch e Elias (2018a), a construção de sentido de um texto é realizada na interação texto-sujeitos, não havendo, pois, algo que preexista a essa interação. Assim, segundo as autoras, a leitura

[...] é uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo (KOCH; ELIAS, 2018a, p. 11).

Observa-se, desse modo, que esse conceito de leitura difere das noções apresentadas e defendidas pelas perspectivas segundo as quais o ato de ler é visto como uma atividade que requer do leitor a captação de ideias do autor e suas intenções – foco no autor – e um processo que exige do leitor foco no texto. Assim, é necessário que o indivíduo constitua sentidos a partir dos elementos linguísticos presentes na superfície textual, ou seja, no dito – foco no texto.

Em contrapartida, o que se vê é uma atividade que leva em consideração as experiências e os conhecimentos prévios do leitor, além dos saberes construídos em torno do código linguístico. Nas palavras de Koch e Elias (2018a, p. 11), “A leitura de um texto exige bem mais que o conhecimento do código linguístico, uma vez que o **texto** não é simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado por um receptor passivo”.

Noção semelhante vemos em Marcuschi (2008), para quem a leitura é tida como um ato de produção e apropriação de sentido que nunca é definitivo e completo. Esse contexto de variação se justifica devido à bagagem sociocognitiva que intrinsecamente carregamos a partir de nossas experiências linguísticas e de mundo. Koch e Elias (2018a) advogam nesse sentido:

É por essa razão que falamos de **um** sentido para o texto, não **do** sentido, e justificamos essa posição, visto que, na atividade de leitura, ativamos: lugar social, vivências, relações com o outro, valores da comunidade, conhecimentos textuais (cf. Paulino et al. 2001) [...]. (KOCH; ELIAS, 2018a, p. 19, grifos das autoras).

Assim, do ponto de vista cognitivo, ao lermos, usamos nossos conhecimentos prévios e os relacionamos aos conteúdos, a fim de oportunizar a operação de processos inferenciais,

em geral, baseados em contextos socioculturais para (re)construir significados. Dessa forma, diversos tipos de memórias são utilizados no processo de decodificação e interpretação, no momento da leitura. Quanto maior for a bagagem de informações sobre o conteúdo do texto, maior será o grau de compreensão do que se lê.

Marcuschi (2008) acrescenta ainda que ler é uma atividade colaborativa que se dá na interação entre autor-texto-leitor, tal como as primeiras autoras citadas aqui. Esta perspectiva corrobora a concepção de leitura como um processo de *compreensão ativa*, defendida por Bakhtin (2016), isto é, quando exige uma tomada de posição do leitor em relação ao discurso do *outro*.

Koch e Elias (2018a), alicerçadas em Bakhtin (1992), alinham-se também a essa aceção ao afirmarem

Fundamentamo-nos, pois, em uma concepção **sociocognitivo-interacional** de língua que privilegia **os sujeitos e seus conhecimentos em processos de interação**. O lugar mesmo de interação – como já dissemos – é o texto cujo sentido “não está lá”, mas construído, considerando-se, para tanto, as “sinalizações” textuais dadas pelo autor e os conhecimentos do leitor, que, durante todo o processo de leitura, deve assumir uma atitude “responsiva ativa”. Em outras palavras, **espera-se que o leitor, concorde ou não com as ideias do autor, complete-as, adapte-as etc., uma vez que “toda compreensão é prenhe de respostas e, de uma forma ou de outra, forçosamente, a produz”** (Bakhtin, 1992: 290). (KOCH; ELIAS, 2018a, p. 19, grifos nossos).

Portanto, a leitura é um processo que exige do leitor uma construção de sentidos, permeada pelos elementos linguísticos, pela intenção com que lemos o texto, pelos objetivos da leitura, pelas expectativas, pelas vivências pessoais e pelos conhecimentos prévios adquiridos acerca do mundo.

3.2.1 Estratégias (meta)cognitivas e sociocognitivas da leitura

Se, como observamos, a leitura é uma atividade interativa, ou seja, de produção de sentido que necessariamente, nesse contexto, implica uma relação entre autor-texto-leitor, ao lermos, lançamos mão de várias estratégias de leitura com a intenção de alcançarmos um determinado objetivo. Caso um desses procedimentos não dê certo, outros serão empregados. Essa prática, como advoga Felicori (2017), permite que o ato de ler torne-se um processo consciente, reflexivo e intencional, além de possibilitar a formação de um leitor proficiente.

Nessa perspectiva, para Dias da Silva (2014), as estratégias de leitura são indispensáveis para que o leitor compreenda o que lê e avalie o progresso do texto e seus objetivos de leitura. A autora ainda reitera que as estratégias de compreensão leitora são:

[...] procedimentos de caráter elevado, um meio pelo qual os leitores podem avaliar suas ações antes, durante e depois da leitura, planejando-as e refletindo sobre o melhor caminho para alcançar seus objetivos pretendidos inicialmente com a leitura do texto [...]. (DIAS DA SILVA, 2014, p. 27).

Essa concepção dialoga com as ideias defendidas por outros estudiosos da área, como Kleiman (2004) e Solé (1998), para as quais, subjacentes a esse caráter elevado, as estratégias de leitura envolvem operações cognitivas e metacognitivas. Entendem-se por estratégias cognitivas aquelas que são realizadas de forma inconsciente pelo leitor e que não seguem regras, dado seu comportamento automático na mente (SILVA, 2021; KLEIMAN, 2016). Já as estratégias metacognitivas, por sua vez, dizem respeito às operações processadas de modo consciente, “permitindo a desautomatização das estratégias cognitivas para o autocontrole da compreensão” (SILVA, 2021, p. 36).

Nesse sentido, as estratégias metacognitivas permitem que as pessoas avaliem, selecionem, persistam ou abandonem as atividades para conseguir atingir satisfatoriamente as intenções propostas, segundo Dias da Silva (2014). Para Kleiman (2016), procedimentos como esses são estratégias de controle e organização do próprio conhecimento. Há, portanto, um pensar sobre o pensamento.

Felicori (2017), apoiada nos estudos de Duke e Pearson (2008), apresenta seis tipos de estratégias de leitura que auxiliam e contribuem para a compreensão textual. São elas: a predição, o pensar em voz alta, a estrutura do texto, a representação visual do texto, o resumo e o questionamento. A predição consiste na antecipação de informações do texto com base nos conhecimentos prévios e com o propósito de facilitar a compreensão. A atividade de pensar em voz alta representa o ato de verbalizar o pensamento do indivíduo durante o processo de leitura. A estrutura do texto corresponde a um mecanismo que tem como objetivo compreender e recordar o texto lido, através da análise de elementos constitutivos da produção verbal, como o problema, o tema e o personagem. A representação mental do texto, como o próprio termo sugere, traduz-se a um esquema mental do conteúdo, que auxilia o leitor na organização e memorização das ideias. O resumo, por sua vez, almeja a compreensão sistemática da materialidade linguística por parte do aluno, dada a necessidade de seleção de

informações primárias e secundárias. Já o questionamento, assim como a maioria das estratégias, auxilia na reflexão e entendimento do conteúdo do texto.

Ainda nesse contexto teórico, como aponta Felicori (2017), as estratégias de leitura podem ser organizadas em três grandes momentos: o antes, o durante e o após a leitura. Antes do ato de ler, o leitor proficiente busca refletir sobre o objetivo da leitura, relacionar os aspectos linguísticos e temáticos do texto com seus conhecimentos sobre o conteúdo, verificar o texto na íntegra e os elementos paratextuais (cabeçalho, título e subtítulo) e, depois dessa última etapa, criar hipóteses sobre o assunto.

Para o durante a leitura, o leitor estratégico destaca as ideias principais do texto, produz anotações, constrói esquemas mentais, estabelece relações entre os aspectos linguísticos e temáticos do texto com seus conhecimentos, reflete sobre as problemáticas inerentes ao assunto, pausa a leitura para avaliar o nível de compreensão do que leu, relê termos, períodos e trechos não compreensíveis na primeira leitura, busca, se necessário, fontes externas para esclarecimento de termos não compreendidos (FELICORI, 2017).

No tocante ao momento de pós-leitura, configuram-se como estratégias: a releitura da produção verbal ou de partes consideradas importantes; a recordação de pontos significativos do texto sem, necessariamente, voltar a consultá-lo; a análise avaliativa do que se entendeu do texto; a confirmação se as hipóteses criadas inicialmente foram atingidas ou não; e a produção de uma paráfrase ou resumo do tema ou texto lido (FELICORI, 2017).

Já Koch e Elias (2018a) trazem as estratégias sociocognitivas, as quais são responsáveis pelo processamento textual e por mobilizar os diversos tipos de conhecimentos adquiridos ao longo da vida. Além disso, considerar o processamento textual como uma ação estratégica, no dizer de Koch e Elias (2018a, p. 39), “significa que os leitores, diante de um texto, realizam simultaneamente vários passos interpretativos finalisticamente orientados, efetivos, eficientes, flexíveis e extremamente rápidos”.

Por causa disso, de acordo com Koch (2002), fazemos o uso de três grandes sistemas de conhecimento durante o processamento textual, são eles: o conhecimento linguístico, o conhecimento enciclopédico ou de mundo e o conhecimento interacional. O primeiro desses diz respeito aos saberes gramaticais e lexicais da língua (como, por exemplo, a organização do texto, os elementos coesivos e a seleção lexical). O conhecimento de mundo consiste nas informações armazenadas na memória acerca de nossas vivências pessoais e eventos espaço-temporalmente situados. Já o último grande sistema, o conhecimento interacional, alude aos modos de interação através da linguagem e é subdividido nos conhecimentos ilocucional, comunicacional, metacomunicativo e superestrutural.

O saber ilocucional possibilita-nos reconhecer os objetivos delineados pelo produtor do texto, em uma determinada situação interacional. O comunicacional é distintivamente mais abrangente, uma vez que leva em consideração a “quantidade de informação necessária, numa situação comunicativa concreta, para que o parceiro seja capaz de reconstruir o objetivo da produção do texto” (KOCH; ELIAS, 2018a, p. 50), a seleção da variação linguística de acordo com o contexto e a adequação do gênero textual à situação de interação. O conhecimento metacomunicativo, por sua vez, diz respeito à segurança dada pelo locutor para a compreensão do texto e a garantia dos objetivos, por parte do parceiro, pelos quais foi produzido. Já o saber superestrutural:

Permite a identificação de textos como exemplares adequados aos diversos eventos da vida social. Envolve também conhecimentos sobre as macrocategorias ou unidades globais que distinguem vários tipos de textos, bem como sobre a ordenação ou sequenciação textual em conexão com os objetivos pretendidos (KOCH; ELIAS, 2018a, p. 54).

Pode-se depreender, a partir dessas discussões, que a leitura, enquanto uma atividade que necessita de uma construção de redes de significados, e a compreensão de um texto requerem a mobilização de um conjunto de estratégias de leitura – sejam (meta)cognitivas ou sociocognitivas – e de tipos diversos de conhecimentos que variam dos saberes linguísticos aos saberes das coisas do mundo.

3.2.2 Compreensão textual

Subjacente a essa concepção de leitura, emerge uma discussão acerca do processo de compreensão. Esse tema tem despertado o interesse e o estudo de diversos pesquisadores em níveis nacional e internacional por ser considerado uma competência altamente complexa e multifacetada, que abrange dimensões linguística, social e cognitiva, dada também a sua relevância para o processo de ensino-aprendizagem nos mais diversos níveis (MELO, 2017).

Silva (1998), alinhando-se à perspectiva bakhtiniana, afirma que a prática da compreensão não é resumida apenas no domínio das formas linguísticas, mas também no reconhecimento das diversas formas de uso da língua que estão implícitas na materialidade linguística observada. Além disso, é também “a busca de sua significação num contexto concreto no qual foram elaborados certos enunciados. Outros elementos (não formais do ponto de vista da língua) estão em jogo quando se faz a leitura de qualquer texto” (SILVA, 1998, p. 30).

Para Melo (2017), a compreensão textual é um fenômeno caracterizado por meio da identificação e interpretação da mensagem apresentada no texto e que requer do indivíduo a utilização de conhecimentos prévios, para com isso produzir coerentemente uma representação do texto. Ideia parecida encontramos em Kleiman (2016), para quem a compreensão textual é uma atividade que se caracteriza pelo uso dos conhecimentos prévios, ou seja, o leitor emprega, durante a leitura, os saberes que ele tem armazenados na memória. Ainda em consonância com a primeira autora, há nessa competência um conjunto de componentes e processos que influenciam o leitor.

De modo geral, esses processos estão relacionados a três dimensões: a social, a linguística e a cognitiva. A instância social diz respeito aos propósitos de leitura, os contextos de produção e uso em que o texto e o leitor estão inseridos e aos conhecimentos prévios acionados durante a leitura. A dimensão linguística, por sua vez, concerne aos conhecimentos de língua do leitor, perpassando, assim, a decodificação, o vocabulário, a gramática e a estrutura do texto. Nessa perspectiva, esse conhecimento oportuniza a construção de uma rede de relações lexicais, semânticas, sintáticas, pragmáticas e estruturais. Já a instância cognitiva relaciona-se à memória, ao monitoramento e às inferências realizadas pelo leitor (ALMEIDA, 2020).

Koch e Elias (2018a), por outro lado, apresentam também alguns fatores do ato de compreender e apontam que é de nosso conhecimento que a compreensão de uma materialidade verbal varia em conformidade com as condições de leitura e está sujeita a vários fatores, complexos e inter-relacionados. À vista disso, é importante chamar atenção para “as vezes em que fatores relativos ao autor/leitor, por um lado, ou ao texto, por outro lado, podem interferir nesse processo [de compreensão], de modo a dificultá-lo ou facilitá-lo” (KOCH; ELIAS, 2018a, p. 24).

Os fatores de ordens do autor/leitor dizem respeito aos conhecimentos de elementos linguísticos (como a utilização de certas expressões e de léxico arcaico), modelos cognitivos, bagagem sociocognitiva e/ou sociocultural e o contexto de produção do texto. Já os fatores oriundos do texto referem-se à sua legibilidade e podem ser divididos em aspectos materiais, isto é, quanto a organização e formatação do texto, linguísticos ou de conteúdo, como o léxico, estruturas sintáticas complexas, orações supersimplificadas e ausência ou inadequação no uso das pontuações (KOCH; ELIAS, 2018a).

Marcuschi (2008) já reforçava as ideias defendidas por Koch e Elias (2018a) ao afirmar que compreender o outro, em outros termos, o texto que se lê, é uma aventura, e nesse terreno não há garantias absolutas ou completas. Koch e Elias (2018a, p. 37), fundamentadas

em Allienne e Condemarín (2002), ainda reiteram que “a compreensão não requer que os conhecimentos do texto e os do leitor coincidam, mas que possam interagir dinamicamente”. Ou seja, é necessário que esses conhecimentos trabalhem de forma mútua. Nota-se, pois, a complexidade que há por trás dessa tarefa e os diferentes fatores que podem influenciá-la, de natureza linguística, social ou cognitiva.

3.3 A ESCRITA ENQUANTO PRÁTICA INTERATIVA E PROCESSUAL

A escrita, desde sua origem na Mesopotâmia, em torno de 3500 a.C., até sua inclusão e disseminação nas sociedades, tem tido uma função essencial na definição dos papéis sociais dos homens. Hoje, somos frequentemente solicitados a produzir textos escritos (KOCH; ELIAS, 2018b), desde o ato mais simples de escrever um recado para alguém, fazer uma lista de compras, etc., até o ato mais sofisticado de elaboração de uma narrativa ou de um trabalho acadêmico, como aponta Pereira (2012):

[...] as palavras e enunciados estão perpassados pelo caráter semiótico essencialmente social. Soma-se a isso o componente dialógico constitutivo das ações de linguagem, em seu sentido mais amplo, tanto na modalidade oral quanto na escrita, que nos faz elaborar e moldar o nosso texto, direcionando-o àquele interlocutor previsto (PEREIRA, 2012, p. 13).

Assim, o desenvolvimento da prática de escrita se revela necessário e relevante no interior de uma sociedade letrada como é a nossa, “se aceitarmos o fato de que ela se tornou um bem indispensável, cuja prática a diferencia das demais práticas comunicativas e que, algumas vezes, simboliza educação, desenvolvimento e poder” (MORAES, 2002, p. 17). Sendo assim, tal como a leitura, a escrita também tem seu papel substancial na nossa sociedade, dada a sua utilização para os mais diversos fins, como a comunicação, o trabalho, o estudo, a organização da vida pessoal, profissional e doméstica. Sabemos, portanto, que a escrita é uma prática ubíqua em nossa vida.

Para Antônio e Jesus (2017), a escrita ainda pode ser vista como um aperfeiçoamento do homem, um desenvolvimento intelectual e cultural do ser humano. Outrossim, o domínio da linguagem em sua modalidade escrita é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dele que o homem se comunica, tem acesso a informações e pode agir criticamente, construindo visões e conhecimentos do mundo.

Contudo, apoiando-se mais uma vez no questionamento de Koch e Elias (2018b) – O que é escrever? – insurgem-se novamente diferentes modos e perspectivas teóricas para

responder a essa questão. E essa diversidade de respostas, nas palavras das autoras, nos revela que “o modo pelo qual concebemos a escrita não se encontra dissociado do modo pelo qual entendemos a linguagem, o texto e o sujeito que escreve” (KOCH; ELIAS, 2018b, p. 32). Dizendo em outros termos, subjacente ao que compreendemos por escrita, está uma acepção de linguagem, de texto e de sujeito.

Semelhantemente ao que vimos no tópico anterior – sobre a leitura –, essas concepções podem ser estudadas a partir de três perspectivas mais gerais: a) foco na língua, b) foco no escritor e c) foco na interação. Para tanto, neste trabalho, caminharemos nos limites desta última corrente teórica, a qual Koch e Elias (2018b, p. 34) denominam de “interacional (dialógica) da língua”. Sob essa ótica, os sujeitos (aquele que escreve e para quem se escreve) são considerados como “atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto” (KOCH; ELIAS, 2018b, p. 34). Este, por sua vez, é tido como um evento comunicativo que engloba conhecimentos de ordem linguística, cognitiva, social e interacional.

Dessa maneira, a escrita, para Koch e Elias (2018b), é:

[uma] atividade de produção textual (Torrance & Galbraith, 1999) que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos e na sua forma de organização, mas requer, no interior do evento comunicativo, a mobilização de um vasto conjunto de conhecimentos do escritor, o que inclui também o que esse pressupõe ser do conhecimento do leitor ou do que é compartilhado por ambos (KOCH; ELIAS, 2018b, p. 35).

Nesse sentido, a escrita é compreendida como uma complexa dinâmica. Essa visão do ato de escrever orientado pelo princípio da interação se assemelha à concepção defendida por Miranda e Ferraz (2014), corroborando os estudos de Geraldi (2004), quando relatam que

[...] a produção de um texto deixa de ser vista como uma atividade desprovida de sentido um exercício mecânico, no qual o aluno escreve pelo simples ato de escrever, e passa a ser vista como um ato de interação entre sujeitos. E, enquanto meio de interação, deve ser realizada tendo em vista: o que se tem a dizer (assunto); por quê? (razão/objetivo); para quê? (propósito/intenção); como? (gênero, suporte) e a quem? (interlocutor/leitor) (MIRANDA; FERRAZ, 2014, p. 146).

Verifica-se, com isso, que essas ideias são contrárias aos estudos seguidos pelas duas primeiras correntes apresentadas: a) foco na língua, a qual defende que, para se escrever bem, é necessário dominar apenas o conhecimento das regras gramaticais da língua e ter um bom vocabulário, sendo, pois, crucial seguir os modelos preconizados pelas gramáticas; e b) foco no escritor, para quem a escrita é uma tarefa por meio da qual o escritor exterioriza seus

pensamentos e propósitos, sem considerar as vivências e os saberes do leitor e o processo de interação (KOCH; ELIAS, 2018b).

No entanto, o que notamos na concepção considerada para esta pesquisa é uma atividade que dá importância aos conhecimentos pessoais, linguísticos, sociais, cognitivos, estruturais e, sobretudo, interacionais dos indivíduos envolvidos. Para Koch e Elias (2018b), este último aspecto é o que permite o escritor se locomover constantemente em um processo de “vai e vem” durante a sua produção textual. Ou seja, o produtor escreve, lê o que escreveu, relê e, se necessário, reescreve.

Ainda segundo as autoras, essa é a principal diferença no que diz respeito às concepções apresentadas anteriormente, haja vista que a escrita não é considerada somente a partir do domínio das regras linguísticas, nem sequer do pensamento e dos objetivos do escritor, mas, sim, a partir da interação escritor-leitor. Levam-se em consideração “as intenções daquele que faz uso da língua para atingir o seu intento sem, contudo, ignorar que o leitor com seus conhecimentos é parte constitutiva desse processo” (KOCH; ELIAS, 2018b, p. 34).

Alinhando-se a essa noção, Silveira (2013), ao falar de como a escrita é pensada e tratada por diferentes modelos e correntes teóricas, reconhece que Schneuwly (1988), em sua proposta, nos leva a ver como o processo de escrita deve ser considerado não como uma realidade universal e invariável, tampouco como um produto resultante da recíproca dependência entre a produção de ideias e a textualização, mas, sim, como um processo de interação entre sujeitos no espaço social onde o interlocutor elabora suas próprias compreensões do mundo e ativa um conjunto de experiências.

Portanto, nesta pesquisa, o ato de escrever é visto como uma atividade interativa complexa, na qual subentende-se que há a participação e o envolvimento entre indivíduos, para que as ideias de ambos possam partilhar das informações e intenções desejadas (SUGAHARA, 2018). Outrossim, essa noção de escrita que tem como base o caráter interativo é justificável ainda se levarmos em consideração que: i) sempre se escreve para alguém e guiado por algum objetivo; e ii) se revê o que se escreve quantas vezes forem fundamentais, visando, assim, “ajustar” o texto à finalidade do seu produtor e ao entendimento do leitor (KOCH; ELIAS, 2018b). A partir deste último ponto, podemos compreender a escrita também como uma atividade processual.

3.3.1 Estratégias de produção textual

Segundo o que bem pontuou Bakhtin (2016),

Se os gêneros do discurso são existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente cada enunciado e pela primeira vez, a comunicação discursiva seria quase nula. (BAKHTIN, 2016, p. 39).

Sob esse ponto de vista, na construção de nossos enunciados (neste contexto, escritos) há uma relação dialógica e responsiva. Não escrevemos por acaso e de qualquer forma. Há, invariavelmente, em um texto redes de elementos explícitos e implícitos que orientam nossa produção, ou seja, quem escreve o faz sempre para alguém, sendo conduzido por um propósito ou objetivo. Escreve, pois, mediante circunstâncias e apoiado em um contexto, podendo, neste último, existir discursos que o perpassam. Estes, por sua vez, podem ser a reprodução de novos enunciados ou a retomada de outros já existentes. Com isso, o leitor que lê esse texto escrito assume uma posição ou não de concordar, refutar, agregar, justificar, etc., ou seja, existe o princípio da aceitabilidade. Tudo isso é o que constitui uma atividade dialógica e responsiva (BENTO, 2018).

Nessa direção, à luz do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), Leite (2012) afirma que alguns estudos discursivos e cognitivos descrevem a escrita como um processo que demanda diferentes fases e conhecimentos. Assim, o sujeito, durante a produção de um texto, deve mobilizar concomitantemente um conjunto de vários conhecimentos e habilidades, em torno do sistema da língua, da temática a ser trabalhada e da organização do texto, do contexto enunciativo (locutor, destinatários, objetivos, contextos) e dos tipos de enunciados associados a ela, ou melhor, os tipos de gêneros textuais. Todas essas habilidades estão, pois, organizadas pelos níveis – de planejamento, escrita, revisão/reescrita – que constituem uma produção textual escrita.

Sob esse prisma, segundo Koch e Elias (2018b), a escrita de um texto solicita, por parte do produtor, o uso de um conjunto de estratégias. Esse posicionamento se assemelha com o que defende Silveira (2013), para a qual, durante uma produção de texto, o escritor deve valer-se de estratégias de escrita que serão acionadas a partir das imagens da situação comunicativa. São alguns exemplos dessas estratégias textuais:

[1] ativação de conhecimentos sobre os componentes da situação comunicativa (interlocutores, tópico a ser desenvolvido e configuração textual adequada à interação em foco); [2] seleção, organização e desenvolvimento das ideias, de modo a garantir a continuidade do tema e sua progressão; [3] “balanceamento” entre informações explícitas e implícitas; entre informações “novas” e “dadas”, levando em conta o compartilhamento de informações com o leitor e objetivo da escrita; [4]

revisão da escrita ao longo de todo o processo, guiada pelo objetivo da produção e pela interação que o escritor pretende estabelecer com o leitor (KOCH; ELIAS, 2018b, p. 34).

É certo, assim, que o escritor ao escrever serve de conhecimentos armazenados na memória que estão associados à língua, às coisas do mundo e às práticas interacionais. Esses conhecimentos são, no que lhe concernem, o produto de várias práticas com as quais nos envolvemos no dia a dia e podem nos revelar, ainda, a relação inerente existente entre linguagem/mundo/práticas sociais (KOCH; ELIAS, 2018b).

Nesta perspectiva, Koch e Elias (2018b) apresentam quatro tipos de conhecimentos que são ativados no processo de escrita: os conhecimentos linguísticos, os conhecimentos enciclopédicos, os conhecimentos de texto e os conhecimentos interacionais. O primeiro equivale, em linhas gerais, aos saberes e ao respeito às regras ortográficas, gramaticais e lexicais de sua língua, segundo convenção da escrita. O segundo concerne ao conjunto de informações, que dispomos sobre as coisas do mundo. Esse conjunto é particular a cada indivíduo, tendo em vista que sua construção se dá através de nossas vivências e experiências pessoais e variadas.

Em nossa atividade de escrita, exploramos também nossos conhecimentos acerca dos textos. Assim, levando em consideração as práticas comunicativas e as representações textuais que subjazem a elas, o produtor deve ativar seus saberes sobre a forma de organização do texto, além de outros elementos, como o conteúdo, estilo, função e suporte de veiculação. Soma-se ainda a esse conhecimento textual, o princípio da intertextualidade, ou seja, a retomada de um ou mais de um texto em outro texto.

Além disso, escrever é uma atividade que requer também do escritor, no dito de Koch e Elias (2018b, p. 44), “a ativação de modelos cognitivos que o produtor possui sobre práticas interacionais diversas, histórica e culturalmente construídas”, compondo, nesse sentido, os conhecimentos interacionais. A partir deste último conhecimento, o escritor põe em prática algumas estratégias, como: a) apresentar na escrita o seu objetivo, oportunizando que o leitor compreenda a intenção desejada; b) estabelecer um número de informação suficiente para que o leitor seja instruído a recuperar o objetivo da produção do texto; c) escolher a variante linguística de acordo com a situação de comunicação; d) adequar o gênero textual à situação de interação, e e) assegurar a interpretação da escrita para alcançar a aceitação, por parte do leitor, em relação ao propósito pretendido, lançando mão de alguns elementos linguísticos, como a introdução de sinais de articulação ou apoios textuais, mecanismos de formulação ou construção textual (KOCH; ELIAS, 2018b).

Todos esses quatro tipos de conhecimentos apresentados são, de certa maneira, outros tipos de estratégias, seja de uso da língua, de práticas comunicativas e/ou de coisas do mundo, as quais o escritor utiliza durante o processo de uma produção textual. Esse processo, como já citado brevemente, envolve etapas distintas, como o planejamento da escrita, a escrita propriamente dita, a leitura do texto e a reescrita.

Sob esta perspectiva, nas palavras de Graciliano Ramos (1948), citado por Koch e Elias (2018b), devemos escrever:

[...] da mesma maneira como as lavadeiras lá de Alagoas fazem seu ofício. Elas começam com uma primeira lavada, molham a roupa suja na beira da lagoa ou do riacho, torcem o pano, molham-no novamente, voltam a torcer. Colocam o anil, ensaboam e torcem uma, duas vezes. Depois enxáguam, dão mais uma molhada, agora jogando a água com a mão. Batem o pano na laje ou na pedra limpa, e dão mais uma torcida e mais outra, torcem até não pingar do pano uma só gota. Somente depois de feito tudo isso é que elas dependuram a roupa lavada na corda ou no varal, para secar. Pois quem se mete a escrever devia fazer a mesma coisa. A palavra não foi feita para enfeitar, brilhar como ouro falso: a palavra foi feita para dizer (RAMOS, 1948 *apud* KOCH; ELIAS, 2018b, p. 52).

Portanto, por mais elementar e natural que possa aparentar o ato de produção textual, devemos considerar que essa atividade não se caracteriza como tal. O que vimos, contudo, é que uma produção de texto demanda a utilização e o equilíbrio de uma série de estratégias, conhecimentos de natureza linguística, cognitiva, pragmática, textual, social, interacional, etc., e fases. À vista disso, que possamos, na nossa prática de escrita, construir e reconstruir nossos enunciados em conformidade com o que apresenta Graciliano Ramos na citação, com uma linguagem um tanto poética e metafórica.

4 RELAÇÃO PERGUNTA-RESPOSTA: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, nos detemos a analisar a relação entre enunciado-resposta presente no nosso *corpus*. Investigamos, a partir de duas grandes categorias, como os enunciados de questões discursivas foram elaborados (em termos de estrutura e escolhas linguísticas) e, com base nas respostas, o que os alunos compreenderam ao lerem os enunciados dessas questões. Além disso, ainda com base nas respostas dadas nas atividades, analisamos quais foram as estratégias de escrita utilizadas pelos alunos para a elaboração dos seus textos, como os conhecimentos linguísticos, interacionais, enciclopédicos e textuais que eles dominam influenciam diretamente nesse processo e como toda essa discussão corrobora a perspectiva bakhtiniana defendida neste trabalho, de que todo texto tem uma ação responsiva.

4.1 RELAÇÃO ENUNCIADO-RESPOSTA

É de nosso conhecimento que a forma como os enunciados discursivos e, por consequência, as atividades escolares são elaboradas pode influenciar e induzir, positivamente ou negativamente, a construção das respostas, por parte do aluno. Esse aspecto pode revelar, também, mesmo que implicitamente, o objetivo que o professor pretende alcançar com aquela determinada atividade.

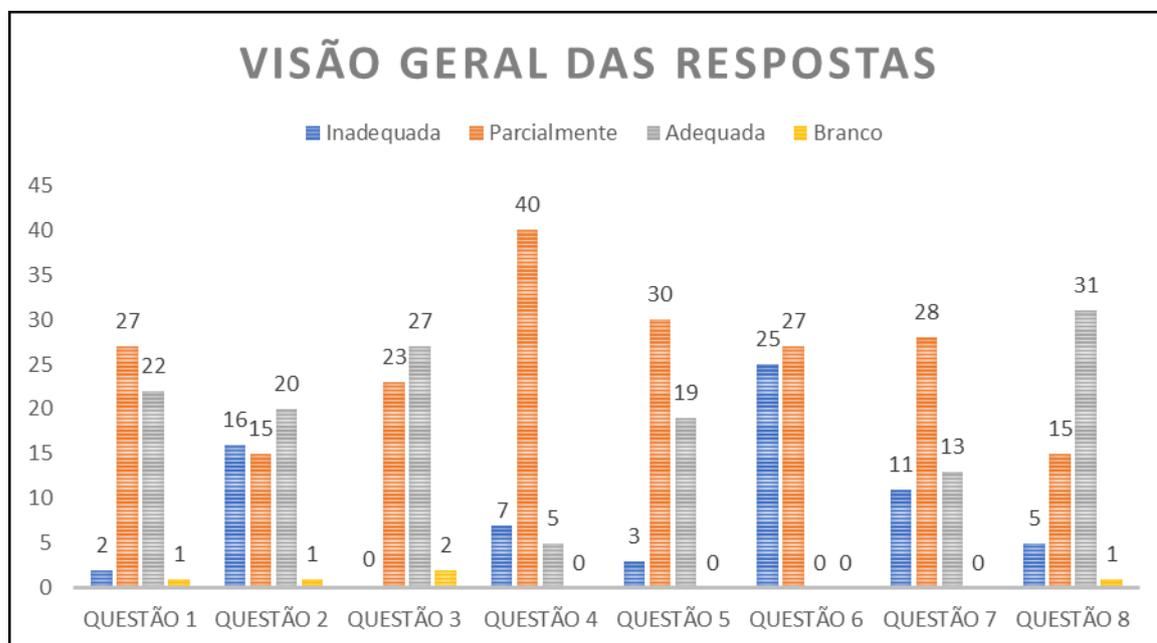
Considerando, ainda, essa dependência existente entre enunciado-resposta, as questões discursivas analisadas neste capítulo apresentam relações tanto de ordem linguística como de ordem estrutural. Do ponto de vista linguístico, observamos o emprego de determinados verbos nas mais diferentes flexões, como *diferencie*, *apresente*, *colocar*, *poderia*, e o uso de alguns pronomes interrogativos, como o *qual/quais*, entre outros. Já do ponto de vista estrutural, verificamos a forma como os enunciados estão construídos, isto é, a escolha de contextualizações antes dos comandos propriamente ditos e também o número de perguntas em um mesmo enunciado, por exemplo.

Em termos quantitativos, cabe destacar ainda que as 8 (oito) perguntas selecionadas apresentam várias respostas, como mostra o Gráfico 01, sendo 69 (sessenta e nove) inadequadas⁶, 205 (duzentas e cinco) parcialmente adequadas, 137 (cento e trinta e sete)

⁶ Estamos entendendo, aqui, respostas “adequadas” e “inadequadas” como aquelas em que o aluno atingiu ou não as expectativas de respostas passadas pela professora da turma. Além disso, essa avaliação está sendo considerada sob o ponto de vista textual e não discursivo.

completamente adequadas e 5 (cinco) respostas em branco, como analisamos nos subtópicos 4.1.1 e 4.1.2.

Gráfico 01: Demonstração da quantidade de respostas – adequadas ou não – analisadas



Fonte: o Autor (2022).

Observando o Gráfico 01, vemos que 2 (dois) alunos responderam inadequadamente à questão 1 (*Diferencie conjunções coordenativas de conjunções subordinativas e apresente o motivo que faz com que essa classe de palavras seja importante para a produção de um texto coeso*), enquanto 27 (vinte e sete) atenderam parcialmente, 22 (vinte e dois) responderam completamente à pergunta e somente 1 (um) a deixou em branco.

Na questão 2 (*A produção de um texto dissertativo-argumentativo, ou a famosa “Redação do ENEM”, acabou-se se tornando o pesadelo de muitos estudantes. Apesar de possuir uma estrutura definida ao longo de muitos anos, muitas dúvidas e o próprio medo podem acabar prejudicando o processo de escrita de um texto com base nesse gênero. Com base no que estudamos, qual a estrutura básica para a redação e o que é preciso colocar, em cada uma das partes, para que a redação nota 1000 aconteça?*), encontramos resultados diferentes, pois 16 (dezesesseis) alunos não responderam aos enunciados, ao passo em que 15 (quinze) atenderam de forma parcial, 20 (vinte) integralmente e, novamente, apenas 1 (um) não apresentou resposta.

Por sua vez, os dados da questão 3 (*A Literatura é uma das expressões artísticas mais antigas da história da humanidade, a partir do uso da palavra escrita de forma subjetiva,*

intensa e repletas de recursos linguísticos. Qual a importância da Literatura em sua vida e de que forma poderia ser mais presente?) estão muito próximos dos resultados que encontramos na primeira questão descrita, já que nenhum aluno teve sua resposta avaliada como inadequada, mas 23 (vinte e três) foram consideradas como parcialmente adequadas aos comandos, enquanto 27 (vinte e sete) atenderam totalmente e 2 (dois) alunos não os responderam.

Na questão 4 (*As cantigas líricas trovadorescas possuem duas subdivisões. Quais são elas e suas principais características?*), vemos que, 7 (sete) dos estudantes não atenderam à questão, ao mesmo tempo em que 40 (quarenta) responderam parcialmente e 5 (cinco) completamente. Ou seja, todos os alunos apresentaram respostas para essa pergunta, assim como para a questão 5 (*Qual a importância do ensino de Arte na formação dos estudantes? E na sua vida?*). Essas respostas foram, assim, consideradas como: 3 (três) inadequadas, 30 (trinta) parcialmente e 19 (dezenove) inteiramente adequadas.

A questão 6 (*O que um jogo tem que apresentar para ser considerado uma obra de arte?*) teve como resultados 25 (vinte e cinco) textos que não responderam à pergunta, 27 (vinte e sete) que atenderam de modo parcial, nenhum que respondesse por completo e 0 (zero) respostas em branco. Na questão 7 (*“La Pietà”, de Michelangelo, é considerada uma das esculturas mais admiradas do mundo. Na sua opinião, por qual motivo ela é tão valorizada?*), 11 (onze) estudantes não corresponderam aos enunciados, enquanto 28 (vinte e oito) corresponderam parcialmente e 13 (treze) completamente. Mais uma vez, todos os alunos responderam à pergunta.

E, por fim, na questão 8 (*Apresente três jogos digitais que são considerados obras de arte e quais os elementos que os fazem serem visto desta forma*), 5 (cinco) alunos não atenderam aos comandos, 15 (quinze) responderam incompletamente, 31 (trinta e um) totalmente e apenas 1 (um) aluno os deixou sem resposta. Em síntese, se somarmos os dados das respostas inadequadas, parcialmente adequadas e em branco de todas as questões, observaremos que esses números se sobrepõem aos dados das respostas tidas como completamente adequadas, o que, pode ser mais um indício do pouco domínio de leitura e escrita desses alunos e/ou a influência da construção dos enunciados discursivos na redação desses textos.

4.1.1 Fixação/memorização de conteúdos e informações

Dentre as 8 (oito) perguntas consideradas para a análise, 5 (cinco) são centradas na fixação ou memorização de conteúdos e informações, por parte do educando. Em outras palavras, isso significa dizer que essas questões apresentam características diversas que solicitam ao aluno a demonstração de domínio dos assuntos estudados, como a apresentação e distinção de conceitos, a descrição de uma estrutura textual e das subpartes que a compõem, a caracterização de manifestações e expressões artísticas e literárias. Em outros modos, é solicitado que o estudante revele que ele tem e domina essas informações, como vemos com mais detalhes a partir de agora.

Das 5 (cinco) perguntas em análise nesta subseção, observamos que 4 (quatro) trazem pronomes interrogativos no interior de seus enunciados, como *qual*, *quais* e *o que*. Esses termos pronominais, geralmente, são empregados para expressar perguntas diretas e indiretas. No contexto do exemplo 1 abaixo, podemos dizer que tanto o *qual* como o *o que* são usados com este primeiro sentido.

Exemplo 1:

[Questão nº 27] 2) A produção de um texto dissertativo-argumentativo, ou a famosa “Redação do ENEM”, acabou-se se tornando o pesadelo de muitos estudantes. Apesar de possuir uma estrutura definida ao longo de muitos anos, muitas dúvidas e o próprio medo podem acabar prejudicando o processo de escrita de um texto com base nesse gênero. Com base no que estudamos, qual a estrutura básica para a redação e o que é preciso colocar, em cada uma das partes, para que a redação nota 1000 aconteça? (CORPUS, atividade 1, p. 2).

Lendo o exemplo 1, vemos que, após a contextualização, vem a pergunta iniciada com os citados pronomes (*qual* e *o que*). Esses vocábulos induzem uma compreensão de que as respostas devem ser objetivas e devem informar qual a estrutura basilar da redação, sem se justificar o porquê de ser utilizada essa organização para esse tipo textual.

De modo semelhante, o pronome interrogativo *quais* no exemplo 2, a seguir

Exemplo 2:

[Questão nº 8] 5) Apresente três jogos digitais que são considerados obras de arte e quais os elementos que os fazem serem vistos desta forma (CORPUS, atividade 2, p. 5).

busca fazer com que as respostas apresentem objetivamente quais são os componentes que sustentam os argumentos para que cada *game* apontado seja visto como uma obra de arte, demonstrando, assim, informações memorizadas por parte dos alunos.

⁷ Essa numeração diz respeito à sequência apresentada no Gráfico 01.

Uma outra característica comum e marcante entre 4 (quatro) dessas 5 (cinco) questões – entre elas as contidas nos exemplos 1 e 2 – diz respeito à utilização de alguns verbos na sua forma infinitiva, como *colocar* (no exemplo 1) e *apresentar*, e no imperativo afirmativo, como *diferencie* e *apresente* (no exemplo 2). Na primeira pergunta (exemplo 1: *o que é preciso colocar, em cada uma das partes, para que a redação nota 1000 aconteça?*), o verbo *colocar* induz um entendimento de que as respostas para esse segundo comando devem somente informar as subpartes que constituem a macroestrutura desse texto, tendo em vista que esse verbo transmite a ideia de um exercício puramente mecânico e sem alto nível de reflexão.

Noção semelhante vemos também na segunda questão (exemplo 2: *Apresente três jogos digitais que são considerados obras de arte*), a qual inicia-se com a forma verbal *Apresente*, ou seja, uma flexão da sua forma infinitiva: *Apresentar*. O uso deste termo, considerando o primeiro enunciado, pode conduzir a uma compreensão de que é necessário apenas mostrar/expor alguns exemplos de jogos digitais que se enquadrem no que é pedido. Essa ideia é reforçada se levarmos em consideração a flexão desse verbo (imperativo afirmativo), isto é, um modo verbal no qual geralmente se exprime uma ordem ou súplica. Em outros dizeres, o enunciador tenciona levar o seu enunciatário a realizar uma determinada atividade orientada por ele.

A terceira pergunta (ver o exemplo 3) mostra outra recorrência dessa mesma característica:

Exemplo 3:

[Questão nº 1] 1) Diferencie conjunções coordenativas de conjunções subordinativas e apresente o motivo que faz com que essa classe de palavras seja importante para a produção de um texto coeso (CORPUS, atividade 1, p. 1).

Como podemos observar, esse item é constituído por dois comandos, logo, por duas questões. O primeiro é iniciado pela forma verbal *Diferencie*, que induz o aluno a elaborar sua resposta estabelecendo diferenças entre os conceitos solicitados. Em outras palavras, é necessário unicamente apresentar a definição de uma conjunção e a definição de outra, para atender ao que se pede. Esse mesmo processo acontece de forma parecida no início do segundo comando, no qual encontramos a forma verbal *apresente*. Essa forma, no contexto do enunciado, direciona a uma compreensão de que há um motivo específico para as conjunções serem consideradas importantes para a produção de um texto coeso e o estudante, por sua vez, deve mostrar em sua resposta qual é esse motivo. O uso do artigo definido masculino *o*,

antecedendo o substantivo masculino *motivo*, contribui para a formação desse cenário, uma vez que a definitivização do substantivo pode remeter a um item ou objetivo já citado anteriormente, neste caso, durante as aulas.

Um outro aspecto que se repete em 2 (duas) das 5 (cinco) questões é o uso de períodos introdutórios no início dos enunciados, como podemos ver no exemplo 1 apresentado anteriormente, no qual a questão é elaborada com uma breve contextualização, que inclui opinião sobre a redação do ENEM em relação aos candidatos a esse exame, e a solicitação específica do que os alunos devem responder. Pelo fato de se destacarem aspectos negativos relacionados à redação (*pesadelo de muitos estudantes; muitas dúvidas; próprio medo pode acabar prejudicando*), a questão conduz o aluno a, involuntariamente, ter mais aversão a esse gênero textual.

Além disso, o uso do advérbio *Apesar de*, no início da segunda sentença, realça a ideia de que a produção de uma redação é uma atividade, em muitos casos, angustiante para os prováveis candidatos, pois esse advérbio pode introduzir uma quebra de expectativa em relação à oração anterior ou seguinte. Assim, nessa situação, as duas construções sintáticas: *Apesar de possuir uma estrutura definida ao longo de muitos anos e muitas dúvidas e o próprio medo podem acabar prejudicando o processo de escrita de um texto com base nesse gênero*, poderiam ser invertidas sem acarretar algum prejuízo de sentido para o texto.

Seguindo uma organização similar, temos a pergunta contida no exemplo 4, a seguir.

Exemplo 4:

[Questão nº 4] 5) As cantigas líricas trovadorescas possuem duas subdivisões. Quais são elas e suas principais características? (CORPUS, atividade 1, p. 3).

Conforme conseguimos ver, essa questão é iniciada também por uma assertiva, em que se afirma explicitamente que as cantigas líricas trovadorescas têm subdivisões. É, pois, com base e apoiado nessas afirmações que os comandos seguintes são construídos (como se nota também no exemplo 1), os quais dão a entender que as respostas devem expor, em um primeiro momento, de forma direta, quais são as duas subdivisões questionadas, como vimos, guiadas pelo pronome interrogativo *quais*. Em seguida, questiona-se ainda as principais características desses elementos apontados.

Verificamos, com isso, que a ênfase dessas questões discursivas analisadas é de memorização. Ou melhor, da forma como as perguntas foram elaboradas, espera-se que o aluno tenha memorizado aqueles conhecimentos para poder responder ao que foi solicitado.

Nessa perspectiva, lendo as respostas dadas à segunda questão (exemplo 2), vemos que 5 (cinco) alunos responderam inadequadamente à pergunta (9,61%), 15 (quinze) responderam de forma parcial (28,85%), 31 (trinta e um) responderam atendendo totalmente ao que fora questionado (59,62%) e 1 (um) não apresentou resposta (1,92%). Já no tocante aos dados apresentados à terceira pergunta (exemplo 3), notamos que 2 (dois) estudantes não atenderam aos comandos (3,85%), 27 (vinte e sete) responderam parcialmente (51,92%), 22 (vinte e dois) atenderam integralmente à questão (42,31%) e 1 (um) aluno apresentou resposta em branco (1,92%), o Gráfico 01 mostra esses dados numéricos.

Analisaremos agora algumas das respostas encontradas para a segunda pergunta (exemplo 2) e, posteriormente, para a terceira questão (exemplo 3).

Exemplo 5:⁸

Jogos de dança, jogos de culinárias e jogos de colorir (KELVIN⁹, atividade 2, p. 64).

Essa resposta, ao enumerar três categorias de jogos os quais facilmente podemos encontrar na internet – *jogos de dança, culinária e de colorir ou pintar* –, evidencia entender que a pergunta solicitava grupos, e não tipos específicos de games digitais que são vistos como exemplares de representações artísticas, o que acaba demonstrando uma compreensão parcial da questão. Em outras palavras, a resposta revela possivelmente não ter o aluno apreendido a especificidade implícita ao enunciado (*três jogos digitais*). Assim, ao apresentar essas categorias maiores de jogos e não mostrar uma resposta para o segundo enunciado, ou seja, explicitar os elementos que faziam esses games serem vistos como obras de arte, a resposta mostrada no exemplo 5 não atende à questão e estaria situada no contexto dos exemplares inadequados, como mostra os dados do Gráfico 01.

Posicionamentos semelhantes podemos ver nos exemplos 6 e 7, a seguir:

Exemplo 6:

pac-man, donkey Kong e super Mario (MAYARA, atividade 2, p. 131).

Exemplo 7:

1) transistor, 2) journey, 3) that dragon, cancer (CAIO, atividade 2, p. 203).

⁸ Os exemplos das respostas estão transcritos da mesma forma como se encontram no original.

⁹ Os nomes reais dos alunos foram preservados, sendo adotados, portanto, nomes fictícios.

Como conseguimos notar, as 2 (duas) respostas visivelmente são muito parecidas em termos de estrutura e de compreensão. Isso quer dizer que as respostas partilham de um mesmo pensamento da questão, isto é, de que era necessário citar, em um primeiro momento, três jogos digitais os quais podemos considerar como elementos artísticos. O fato de a pergunta ser iniciada pelo verbo *apresente* pode ter levado os alunos a compreenderem que, citando apenas os três tipos de *games*, o objetivo da questão teria sido alcançado, por isso citam respectivamente os jogos *Pac-man*, *Donkey Kong* e *Super Mario*; *Transitor*, *Journey* e o *That Dragon, cancer*.

Contudo, conforme vimos no exemplo 5, as respostas contidas nos exemplos 6 e 7 também não apresentam argumentos para a proposta do segundo comando. Essa condição pode ser um reflexo de que todos os exemplares compreenderam as duas perguntas como uma só, atentando, neste sentido, somente para a primeira. Essa forma de resposta foi o recurso a que 80% dos alunos (ou 12 – doze – dos 15 – quinze) que tiveram suas respostas avaliadas como parcialmente adequadas recorreram.

Outras respostas atendem com mais propriedade à questão feita, como podemos observar no exemplo 8:

Exemplo 8:

Braid é um game de plataforma com dinâmicas de manipulação de tempo por isso faz dele uma obra de arte, Fez é obra de apenas um designer muito talentoso e um programador muito ambicioso tornado ele uma verdadeira obra de arte por conta de seus detalhes gráficos e That Dragon, Cancer com sua história envolvente e emocionante com o jogador entrando na trama do jogo faça com que o usuário veja aquilo como uma verdadeira obra de arte (RICARDO, atividade 2, p. 125).

A resposta encontrada no exemplo 8, ou seja, a apresentação dos três jogos digitais (*Braid*, *Fez* e *That Dragon, Cancer*) e as características que os fazem serem considerados como uma forma de manifestação artística (para o *Braid*, a variedade de dinâmicas de manipulação de tempo; para o *Fez*, a riqueza dos detalhes gráficos, isso se deve aos seus autores, tidos como talentosos e ambiciosos; e, para o *That Dragon, Cancer*, a narrativa), revela assimilar completamente o que era buscado nos dois enunciados da questão (exemplo 2). Um indício dessa compreensão podemos averiguar a partir do uso das expressões *obra* ou *obras de arte* quatro vezes no texto, o que evidencia uma recuperação de informações das perguntas. Assim, considerando esse contexto analítico, pode-se dizer que essa resposta atende de forma adequada à questão realizada.

Vejamos alguns exemplares de respostas dadas à terceira questão (exemplo 3).

Exemplo 9:

Aditivas: Adição, acréscimo

Exemplo:
e [afirmação]
nem [negação]

Adversativas: Oposição

Exemplo:
mas, porém, entretanto, todavia e contudo

e [oposição]

Alternativas: Alternância

Exemplo:
ou, ora e nem

Conclusivas: Conclusão

Exemplo:
então, assim, portanto e logo

Explicativas: Causa

Exemplo
porque e pois (PAULO, atividade 1, p. 20).

Essa resposta indica que a pergunta solicita a enumeração dos tipos de conjunções coordenativas elencados pela GT (aditivas, adversativas, alternativas, conclusivas e explicativas.). Assim, a distinção entre conjunção coordenativa e subordinativa não foi explicitada. O fato de a pergunta ser constituída, inicialmente, pela forma verbal *diferencie* deve ter levado o aluno a considerar que, elencados os tipos de conjunções coordenativas (que são diferentes dos tipos de conjunção subordinativa), a diferença entre uma conjunção e outra tenha sido especificada. Ou seja, lançar mão de conceitos para distinguir um tipo de conjunção de outro não foi uma estratégia a que 3,85% dos alunos utilizaram, como vimos no percentual apresentado anteriormente. Dizendo de outra forma, a resposta dada no exemplo 9, sob a forma de lista (com as conjunções coordenativas), não responde à pergunta elaborada (exemplo 3), que se volta para a distinção entre conceitos de conjunções coordenativas e subordinativas e para a justificativa do que faz com que essa classe de palavras seja indispensável para a construção de um texto coeso.

Por sua vez, o exemplo 10, a seguir, aproxima-se um pouco mais do objetivo da questão

Exemplo 10:

As conjunções coordenativas são responsáveis por unir dois ou mais termos que exerçam a mesma função sintática e morfológica, por exemplo, substantivos que sejam sujeitos. Além disso, elas têm a função de conectar duas orações independentes, isto é, cuja compreensão do sentido de uma dispensa a observação da outra. As conjunções subordinativas são palavras invariáveis, cuja função é unir

orações, pois uma delas exerce o papel principal, e a outra, o papel de subordinada, ou seja, depende da primeira para construção completa de seu sentido (AMANDA, atividade 1, p. 15).

se consideramos que a resposta demonstra o papel que as conjunções coordenativas podem ter entre elementos que tenham a mesma função, em termos sintáticos e morfológicos (um substantivo que assume um lugar de sujeito numa determinada oração). Além disso, esse tipo de conjunção pode ainda ligar duas orações de sentido completo. As subordinativas, no que lhes concerne, são apontadas levando em consideração também critérios morfológicos (*são palavras invariáveis*) e sintáticos (*cuja função é unir orações*), isto é, quando uma depende da outra para completar seu sentido.

No entanto, o exemplo 10 nos permite observar ainda que não há uma resposta explícita à segunda parte da pergunta (exemplo 3: *apresente o motivo que faz com que essa classe de palavras seja importante para a produção de um texto coeso*). Mesmo se levarmos em conta que a resposta está subjacente ao próprio conceito da conjunção, ainda assim não há sinalização. Sob essa ótica, esse exemplo 10 nos faz levantar a hipótese de que essa resposta expôs, mais uma vez, os dois comandos como um só, contendo, assim, somente informação para a primeira parte que se leu (como vimos também nos exemplos 5, 6 e 7). Esse pressuposto pode ser confirmado se atentarmos para o número significativo de incidência desta característica em outros exemplares, ou seja, presente em 22 (vinte e duas) das 27 (vinte e sete) respostas parcialmente adequadas à questão.

Caminho diferente podemos verificar no exemplo 11.

Exemplo 11:

As conjunções coordenativas são palavras que ligam duas orações ou termos da oração com a mesma função.

As conjunções subordinativas servem como meio de ligação das orações, estabelecendo a relação de dependência sintática entre elas.

É importante para a ligação e harmonia que possibilita a amarração de ideias no texto, a coesão é essencial para garantir a harmonização do texto e que transmita a mensagem com clareza e que faça sentido para o leitor (MARIANA, atividade 1, p. 92).

Essa resposta, ao apresentar, inicialmente, o conceito das conjunções coordenativas – segundo a qual são termos que ligam orações independentes sintática e semanticamente ou ainda estabelecem relações de sentido entre termos da oração com a mesma função – e por explicar, em seguida, que as conjunções subordinativas são elementos cuja tarefa é conectar uma oração independente a uma dependente, demonstra assimilar corretamente a instrução

dada no primeiro enunciado. Em outras palavras, utilizar conceitos para fazer a distinção entre os tipos de conjunções.

O exemplar 11, diferentemente dos exemplos 9 e 10, apresenta também uma resposta que diz respeito ao que é solicitado na última parte da questão (exemplo 3). Assim, ao explicar que os argumentos que levam essa classe gramatical a ter um papel marcante na construção de uma produção textual coesa são a conexão e a harmonização que ela pode instituir entre as diferentes ideias de um texto, a resposta dá a conhecer que a aluna apreendeu e atendeu à questão como um todo. Por isso, essa e as demais 21 (vinte e uma) respostas (dados da Questão 1 do Gráfico 01) referentes a essa pergunta foram avaliadas como completamente adequadas.

Em suma, pudemos constatar que as explicações de todos os exemplares de respostas, sobretudo, aqueles concernentes à terceira pergunta (exemplo 3), parecem comungar de uma mesma fonte, e isso corrobora a afirmação mencionada no início desta subseção, quando dissemos que os enunciados das questões discursivas analisadas demandam, por parte do educando, a memorização de conteúdos e informações vistas em sala de aula.

Outrossim, por meio dessas reflexões, foi possível verificar que essas perguntas, de modo especial, as contidas nos exemplos 2 e 3, poderiam ser respondidas com base na bagagem sociocognitiva e/ou sociocultural dos alunos, uma vez que são exigidos, geralmente, conhecimentos que dizem respeito à memória e à língua. Somando-se a isso, os conhecimentos prévios e a produção de inferências, ou seja, os saberes regidos pelas dimensões social, linguística e cognitiva, poderiam apresentar-se ainda como um excelente subsídio para a construção das respostas (KOCH, 2002; KLEIMAN, 2016; MELO, 2017; KOCH; ELIAS, 2018a; ALMEIDA, 2020).

4.1.2 Opinião/posicionamento do aluno

Além da análise desenvolvida no subtópico 4.1.1, observamos que 3 (três) das 8 (oito) perguntas em estudo solicitam a opinião ou posicionamento do aluno. Em outros termos, esse educando é levado a emitir seu ponto de vista (ora explicitamente, ora implicitamente) acerca das formas de representações artísticas, o que, conseqüentemente, as caracterizam, em tese, como perguntas de ordem subjetiva.

Nesse sentido, das 3 (três) questões consideradas para a análise, aqui, notamos que todas elas apresentam como marca constitutiva o pronome interrogativo *Qual*, que, em consonância com o que vimos em discussões anteriores, instaura – entre outras coisas – um

sentido de assertividade, ou melhor, de clareza à resposta, conforme podemos observar no exemplo 12, a seguir:

Exemplo 12:

[Questão nº 3] 4) A Literatura é uma das expressões artísticas mais antigas da história da humanidade, a partir do uso da palavra escrita de forma subjetiva, intensa e repletas de recursos linguísticos. Qual a importância da Literatura em sua vida e de que forma poderia ser mais presente? (CORPUS, atividade 1, p. 2).

Esse termo pronominal, na pergunta acima, tenciona fazer com que as respostas explicitem de forma direta qual é a relevância da Literatura na vida dos alunos. Além disso, ao elaborar esse enunciado (*Qual a importância da Literatura em sua vida*), a questão nos leva a entender, nas entrelinhas do seu texto, o pressuposto de que esse modo de manifestação artística tem uma certa significância na vivência desses estudantes, mesmo que sucinta.

Esse cenário pode ser corroborado a partir de uma outra suposição, na construção do segundo comando, o qual, ao questionar de que forma a Literatura poderia estar mais presente no dia a dia do educando, considera que essa maneira de fazer arte não tem uma presença notável. A forma verbal *poderia* (na 3ª pessoa do singular do futuro do pretérito do indicativo) contribui também para a elaboração dessa conjectura, tendo em vista que ela passa a ideia de algo que pode ser aperfeiçoado. Assim, esse enunciado (*de que forma poderia ser mais presente*) pode induzir, inconscientemente, os alunos a responderem ao primeiro afirmando que a Literatura não tem uma importância tão expressiva na vida deles.

Conseguimos atestar ainda que, ao passo que a questão solicita implicitamente o posicionamento do educando em face à pergunta, há também o reconhecimento de que este estudante seja mais participativo e dê mais espaço para esse tipo de arte nas suas práticas sociais.

Um outro traço que se faz presente em 2 (duas) dessas 3 (três) questões discursivas que trabalham a opinião do aluno – e que também está em conformidade com as reflexões e os dados levantados no subtópico anterior – é o uso de contextualizações antes das perguntas propriamente ditas, como podemos ver no exemplo 12 discutido (*A Literatura é uma das expressões artísticas mais antigas da história da humanidade, a partir do uso da palavra escrita de forma subjetiva, intensa e repletas de recursos linguísticos*), no qual há um posicionamento em que se reconhece que a Literatura é uma das formas, entre tantas outras, de manifestações artísticas mais antigas que se tem conhecimento na história da humanidade.

Em outras palavras, isso significa dizer que esse tipo de representação usa a palavra como matéria-prima de seus objetos. Além disso é a partir da Literatura que o indivíduo pode

dar um novo significado à realidade, com base nas suas visões de mundo, nos seus sentimentos, nas suas experiências. Por isso ela é por si só constitutivamente subjetiva, intensa e repleta de recursos linguísticos, tendo em vista que cada pessoa escreve e se expressa de forma particular.

A pergunta contida no exemplo 13, mostra o outro exemplar dessa característica:

Exemplo 13:

[Questão n° 7] 3) “La Pietà”, de Michelangelo, é considerada uma das esculturas mais admiradas do mundo. Na sua opinião, por qual motivo ela é tão valorizada? (CORPUS, atividade 2, p. 4).

Como conseguimos verificar, logo no início dessa questão, há uma breve descrição do contexto da obra (que está ilustrada em uma imagem abaixo do enunciado), na qual se esclarece que a escultura *La Pietà* de Michelangelo, um dos pintores, poetas e escultores mais reconhecidos do Renascimento Italiano, é vista com muita admiração pelo mundo. Tal como em outras questões, essa assertiva que introduz o comando serve como um meio de apoio e de introdução para o assunto que vem em seguida. Esse assunto diz respeito precisamente à pergunta da questão, na qual solicita-se que a resposta contenha, de forma clara, os motivos específicos que fazem com que essa obra de Michelangelo seja tão prestigiada por muitos admiradores.

Um outro ponto comum que pudemos identificar entre 2 (duas) das 3 (três) questões analisadas – e que merece destaque – é que essas perguntas têm, no interior da sua redação, dois comandos, ou seja, dois questionamentos, como podemos ver na primeira pergunta apresentada nesta subseção (Exemplo 12: *Qual a importância da Literatura em sua vida e de que forma poderia ser mais presente?*) e na exibida no exemplo 14,

Exemplo 14:

[Questão n° 5] 1) Qual a importância do ensino de Arte na formação dos estudantes? E na sua vida? (CORPUS, atividade 2, p. 3).

a qual, vemos que, inicialmente orientada pelo pronome interrogativo *Qual*, induz uma resposta objetiva acerca da relevância do ensino de Arte na formação intelectual dos educandos. A segunda pergunta (*E na sua vida?*), por sua vez, seria uma extensão do período inicial. Isso fica demonstrado a partir da conjunção *E*, que indica, nesse viés, um sentido de adição entre orações com a mesma função. Nessa perspectiva, além de expor qual a importância do componente curricular de Arte na formação escolar, a resposta deveria também apresentar a influência dessa disciplina na vida pessoal do aluno.

Conseguimos notar, portanto, que essas questões discursivas descritas estão focadas, sobremaneira, na opinião do aluno. No entanto, ainda que essas perguntas disponham desse aspecto constitutivo, verificamos também que os enunciados demandam, em maior ou menor grau, conhecimentos que estão associados à memorização de informações, o que, em certo ponto, pode ser visto como algo natural quando se quer avaliar o nível de apreensão dos conteúdos, por parte do aluno.

Assim, ao ler as respostas encontradas para a primeira pergunta (exemplo 12), percebemos que nenhum aluno respondeu à questão inadequadamente (0%), 23 (vinte e três) responderam de modo parcial (44,23%), 27 (vinte e sete) atenderam integralmente à pergunta (51,92%) e apenas 2 (dois) estudantes deixaram a resposta em branco (3,85%). Já no que concerne às respostas dadas à segunda questão (exemplo 13), vemos que 11 (onze) alunos não atenderam ao comando (21,15%), 28 (vinte e oito) responderam parcialmente adequado (53,85%), 13 (treze) atenderam completamente ao que fora solicitado (25%) e nenhum estudante apresentou resposta em branco (0%).

Com a finalidade de demonstrarmos como se apresentaram esses dados, tomemos como exemplo o seguinte exemplar de resposta referente à primeira pergunta (exemplo 12):

Exemplo 15:

Ela é a responsável por estimular a criatividade, a imaginação e por auxiliar na construção de diversos conhecimentos (KELVIN, atividade 1, p. 61).

A resposta, ao esclarecer que o que torna a Literatura importante na vida do aluno é o estímulo à criatividade e à imaginação e a ampliação dos conhecimentos, revela possivelmente compreender o que é solicitado na primeira parte da questão. Todavia, ao lermos esse exemplar, somos capazes de reconhecer também que a resposta retrata essa importância de um modo um tanto genérico, e a ausência, por exemplo, do pronome possessivo *minha* em *Ela é responsável por estimular a [minha] criatividade* e o pronome oblíquo átono *me* em *por [me] auxiliar na construção de diversos conhecimentos*, a nosso ver, poderia trazer uma ideia de impessoalidade para essa resposta.

Desse modo, esse exemplo suscita a hipótese de que a pergunta questionava qual era o lugar da Literatura, de maneira geral, na vida das pessoas e não na vida específica desse estudante. Contudo, mesmo se considerarmos essa perspectiva interpretativa, vemos que o exemplar não foge totalmente do que é esperado. Com isso, e por não expor uma resposta que atenda ao segundo comando da questão, o exemplo 15 faria parte do conjunto de 23 (vinte e

três) respostas parcialmente adequadas aos enunciados, como mostram os números do Gráfico 01.

Já a resposta contida no exemplo 16, reflete uma compreensão total acerca da questão:

Exemplo 16:

Na minha vida a literatura se faz presente, leio livros e isso me faz desenvolver muito minha imaginação, creio que é muito importante ter um meio de leitura, pois pode ajudar na imaginação como já havia dito, no raciocínio, a desenvolver a capacidade de argumentação e interpretação textual. A literatura poderia ser mais presente de todos ao redor deixasse de lado as coisa banais para ler alguma coisa, porém com a atualidade que o mundo vem se desenvolvendo, pelo meu ver a leitura está sendo deixada um pouco de lado, por exemplo: canais de notícias, não precisamos ler ornais ou revistas, também os casos dos livros, não precisamos ler livros pois vamos ter filmes que aliás já estão sendo exibidos com base em livros. Então temos que desenvolver algum jeito da literatura não perder sua essência e sua cultura (NADJA, atividade 1, p. 162).

Esse entendimento global se justifica quando consideramos que o início da resposta garante que essa arte da palavra é uma atividade que se faz presente na vida da aluna, através da leitura de livros, a qual colabora para o desenvolvimento da sua imaginação, da criatividade e pode também ampliar outras atividades, como a capacidade de raciocínio, de argumentação e de interpretação textual. O emprego de determinados termos pronominais, como *minha* e *me* (*Na minha vida e isso me faz desenvolver muito minha imaginação*) e a forma verbal *leio* (*leio livros*), na 1ª pessoa do singular do presente do indicativo, trazem para essa resposta a noção de especificidade ausente no exemplo 15. Observamos, à vista disso, que essa resposta demonstra que a aluna apreendeu e correspondeu ao solicitado da primeira pergunta.

Processo semelhante acontece também na última parte da resposta, quando se argumenta que a Literatura poderia se tornar mais presente caso as pessoas abrissem mão de alguns afazeres por outros. Nessa perspectiva, ao tentar explicar como a leitura de documentos impressos está cada vez mais sendo esquecida, a resposta acaba fazendo, em certa medida, um contraponto entre o avanço tecnológico e midiático e as práticas de natureza mais convencionais, como a leitura de jornais, revistas e livros impressos, este último sendo substituído pelas produções cinematográficas.

Assim, ao apresentar esses argumentos e descrever também a necessidade de se procurarem meios para que a Literatura não perca sua essência e cultura, a resposta indica ter a aluna compreendido que o enunciado se referia ao público em geral, em vez de como esse tipo de arte poderia fazer-se mais presente na vida daquele educando. No entanto, tal como no exemplo 15, esse exemplo não ultrapassa os limites da expectativa de resposta e, por essas

razões, poderia ter seu texto avaliado como adequado, somando-se, assim, aos 51,92% de exemplares que respondem a essa questão (exemplo 12).

Observemos, a partir de agora, algumas respostas encontradas para a segunda questão (exemplo 13), como a do exemplo 17, a seguir,

Exemplo 17:

Representado as antiguidades e também uma forma de descoberta dos povos desse tempo (JONAS, atividade 2, p. 29).

que, ao argumentar que essa escultura representa tempos e civilizações remotas e também possíveis descobertas dos povos que habitavam nessas épocas, demonstra que a pergunta questiona quais são os motivos que levam a obra *La Pietà* a ser tão valorizada. Desse modo, ainda que essa resposta revele uma compreensão pertinente aos objetivos da questão, notamos que a discussão apresentada não está compatível com o que fora solicitado. Em outras palavras, o exemplo 17 não atende à questão elaborada, que se volta, em linhas gerais, para a descrição da riqueza de detalhes e realismos construídos sob o mármore e para a representação de Jesus Cristo morto, após sua crucificação, no colo de sua mãe, Maria, na escultura. Notamos, portanto, que a perspectiva de resposta adotada nesse exemplar se iguala às perspectivas seguidas nas outras 10 (dez) respostas que não atendem à pergunta.

O exemplo 18 dialoga com a resposta anteriormente analisada, em termos de compreensão,

Exemplo 18:

Pelo seu nome La pietá (em português PIEDADE) e também pela escultura em si representando a crueldade dos romanos para com Jesus Cristo que seu corpo está sendo segurado por sua mãe a Virgem Maria (RENAN, atividade 2, p. 52).

uma vez que, quando consideramos a argumentação exposta no item (ou seja, o significado da expressão italiana *La Pietà* que, em português, traduz-se por *piedade* e, sobretudo, a menção à reprodução na arte da perversidade advinda dos romanos para com Jesus, cujo corpo é segurado pela Virgem Maria), o exemplar evidencia assimilar a proposta do enunciado.

Nessa direção, essa resposta adequa-se de modo parcial à questão, pois apresenta apenas um dos argumentos esperados, isto é, a relação entre a escultura e a passagem religiosa. Entre os exemplares parcialmente adequados a essa pergunta, verificamos que 18 (dezoito) destes utilizaram a cena bíblica como fundamento dos seus textos (64,29%), enquanto 10 (dez) basearam-se no trabalho artístico desenvolvido por Michelangelo, ou

melhor, na verossimilhança das expressões, sentimentos e vestimentas transmitidas pela obra (35,71%).

O exemplo 19, a seguir, mostra um exemplar de resposta que atende integralmente à questão.

Exemplo 19:

Acho que pelo fato da escultura ser riquíssima em detalhes e a mensagem que a escultura passa para as pessoas que apreseiam, ela retrata uma cena bíblica, da Virgem Maria segurando seu filho morto em seus braços (EDUARDA, atividade 2, p. 85).

Conforme podemos observar, esse item, ao afirmar que o que torna a arte produzida por Michelangelo tão apreciada é a qualidade dos detalhes esculpidos na imagem, ou seja, a veracidade e o realismo dado à obra e a mensagem bíblica que esta reproduz (a mãe que assiste à crucificação do seu próprio filho), é, entre os três exemplos, o que alinha-se totalmente ao comando da questão, uma vez que apresenta os dois pontos desejados para a reflexão. Nesse contexto, essa resposta está coerente tanto em termos de entendimento, quanto em termos de elaboração.

A partir dessas discussões, reconhecemos que essas perguntas eminentemente centradas no ponto de vista do aluno (como as contidas nos exemplos 12, 13 e 14) poderiam ser respondidas utilizando-se, sobretudo, conhecimentos que dizem respeito à bagagem sociocognitiva e/ou sociocultural intrínseca ao aluno. Ou melhor, os saberes advindos dos conhecimentos prévios acionados durante a leitura, com base nas experiências e vivências pessoais e variadas (KOCH, 2002; KLEIMAN, 2016; KOCH; ELIAS, 2018a; ALMEIDA, 2020), poderiam ter sido apresentados, por tratar-se de perguntas predominantemente subjetivas, as quais evidenciam o mundo da arte.

4.1.3 Estratégias de produção textual utilizadas pelos alunos

Como já discutido anteriormente, é sabido que, durante uma produção textual, o escritor utiliza diversos saberes que estão armazenados na memória e que dizem respeito aos conhecimentos de língua, de mundo, de texto e de práticas interacionais daquele indivíduo. Nessa perspectiva, é de nosso conhecimento também que essas estratégias utilizadas para a redação do texto são acionadas pelo produtor de modo concomitante e, geralmente, se complementam no decurso da escrita. Aqui, as apresentaremos de forma isolada apenas por uma questão didática, para melhor explicá-las de acordo com a nossa análise.

De modo geral, nos dados que observamos, as estratégias de escrita mais utilizadas pelos alunos foram de ordem, respectivamente, i) interacional, ii) linguística, iii) textual/enciclopédica e, por último, iv) interacional/linguística, como podemos ver mais precisamente nos números da Tabela 03.

Tabela 03: Número de ocorrências das estratégias de escrita utilizadas pelos alunos¹⁰

| Natureza | Interacional | Linguística | Textual/ enciclopédica¹¹ | Interacional/ linguística |
|------------------------------|--|--|--|---|
| Estratégias | 1) Ativação de conhecimentos sobre os componentes da situação comunicativa (interlocutores, tópico a ser desenvolvido e configuração textual adequada à interação em foco) | 2) “Balanceamento” entre informações explícitas e implícitas; entre informações “novas” e “dadas”, levando em conta o compartilhamento de informações com o leitor e objetivo da escrita | 3) Seleção, organização e desenvolvimento das ideias, de modo a garantir a continuidade do tema e sua progressão | 4) Revisão da escrita ao longo de todo o processo, guiada pelo objetivo da produção e pela interação que o escritor pretende estabelecer com o leitor |
| Número de ocorrências | 180 | 178 | 132 | 126 |

Fonte: o Autor (2022).

Com base nos resultados dessa tabela 03, além da natureza das estratégias, pudemos observar ainda que a maior parte dos 180 (cento e oitenta) exemplares analisados apresenta mais de uma estratégia de escrita para a elaboração das respostas, o que significa dizer que o uso de uma não exclui o uso das outras. Nesse sentido, o que se vê, então, são alguns procedimentos que se sobrepõem em relação a outros, como vemos com mais detalhes nos exemplos a seguir.

Exemplo 20:

Eu não sei os jogos, mas sobre os elementos da arte acho que é por que a imaginação das pessoas na hora do desing do jogo (ADRIANA, atividade 2, p. 9).

Ao lermos o item, identificamos que, embora a aluna tenha utilizado as estratégias de ordem linguística e interacional/linguística, o predomínio é da estratégia interacional, se

¹⁰ Foram consideradas para essa análise uma amostra de 180 (cento e oitenta) respostas.

¹¹ Estamos considerando essas interfaces por acreditarmos que as estratégias caminham nos limites dos dois campos.

considerarmos que a educanda evidencia compreender, mesmo que involuntariamente, que deve elaborar um texto pertinente à interação em foco (uma resposta), o qual precisa falar de um determinado assunto (a relação entre jogos digitais e obras de arte), que, por sua vez, será direcionado para um interlocutor específico (a professora).

Em outros dizeres, mesmo não demonstrando domínio do conteúdo necessário à pergunta (exemplo 2), a aluna não deixa de produzir uma resposta para a pessoa que avaliará seu texto e, em uma perspectiva discursiva, apresenta uma certa autoridade sobre ela. Sob esse viés, a educanda revela mobilizar conhecimentos acerca dos componentes da situação comunicativa. É tendo em mente, portanto, esta perspectiva que reconhecemos que todas as respostas consideradas na Tabela 03 serviram-se, em maior ou menor proporção, da estratégia interacional (1).

Já o exemplo 21, por sua vez, tem em destaque uma estratégia linguística,

Exemplo 21:

projetar o texto antes de escrever; construir um rascunho; produzir uma versão final revisada posterior ao rascunho; manter atenção redobrada nas regras da gramática; ler sempre que possível para ampliar a bagagem sociocultural; entre outras (KELVIN, atividade 1, p. 61).

pois, ao iniciar sua resposta sem uma construção sintática que anteceda a de *projetar o texto antes de escrever* e, por conseguinte, contextualize o período como um todo, o aluno parte do pressuposto de que essa informação implícita já é de conhecimento do leitor, logo, não é necessário transcrevê-la para que a sua compreensão seja atingida.

Vemos essa mesma ideia nas demais construções sintáticas, como, por exemplo, *construir um rascunho e produzir uma versão final revisada posterior ao rascunho*, tendo em vista que todas elas são elaboradas por verbos em sua forma infinitiva e separadas por ponto e vírgula, o que corrobora esse quadro de supressão de termos, os quais podem ser subentendidos pelo contexto linguístico ou de interação. Nota-se, neste sentido, um “balanceamento” entre informações implícitas e explícitas.

O exemplo 22, a seguir, já apresenta majoritariamente uma outra estratégia de redação.

Exemplo 22:

Lirico e satírico. Lirica são as de temática amorosa e possui tipo cantiga amorosa e cantiga de amigo. Satírico são pra difamar determinada pessoa, existe dois tipo de cantiga a as de escárnio e as de maldizer (VICTOR, atividade 1, p. 32).

Conforme pudemos observar, além de acionar estratégias de natureza interacional, linguística, interacional/linguística, o educando também recorre à estratégia de ordem textual/enciclopédica, uma vez que, em um primeiro momento, há uma seleção, organização e apresentação, por parte desse estudante, dos tópicos sobre os quais vai discutir, através da sentença *Lirico e satírico*. A segunda parte da resposta, no que lhe concerne, é composta pelo desenvolvimento dessas ideias, no qual o aluno conceitua os termos e em seguida mostra suas subdivisões: *cantiga amorosa e cantiga de amigo e as de escárnio e as de maldizer*.

Sendo assim, essa estrutura de selecionar, organizar e desenvolver ideias só é possível se o aluno dominar, parcialmente ou plenamente, os conhecimentos necessários à pergunta. Por isso, ao passo que ele se reporta à estratégia textual em razão dessa distribuição, ele versa também o campo da enciclopédica, dada a exigência do conteúdo.

No exemplo 23, vemos que o aluno utilizou os 4 (quatro) tipos de estratégias (ver Tabela 03) para a elaboração da sua resposta,

Exemplo 23:

As conjunções podem ser classificadas da seguinte maneira: a) Coordenativas: são as conjunções que realizam uma conexão entre orações independentes. b) Subordinativas: são conjunções que conectam orações dependentes entre si (GUILHERME, atividade 1, p. 39).

contudo notamos que uma das que mais se destacam é a quarta (Interacional/linguística), se atentarmos para algumas características presentes no exemplar, como o uso do período sintático *As conjunções podem ser classificadas da seguinte maneira*, visto como um meio de introduzir e contextualizar o seu texto para o leitor; o sinal de dois pontos, que – entre tantas funções – antecede uma explicação (neste caso, a diferença entre conjunções coordenativas e subordinativas); e a enumeração de ideias centrais através das letras *a* e *b*, como em *(a) Coordenativas* e *(b) Subordinativas*. Além disso, verificamos que o estudante apresenta uma produção textual segundo as convenções da escrita.

Sob esse ponto de vista, essas marcas podem revelar que o educando teve uma cautela no processo de escrita de sua resposta, processo este que, como vimos, envolve procedimentos distintos, como o de revisão do texto, por exemplo, o que implica a escrita propriamente dita, a leitura, a releitura e, caso necessário, a reformulação, isso tudo em prol de um objetivo e da interação que deseja estabelecer com a professora. Por esses motivos, a resposta do aluno seria construída, eminentemente, sobre as estratégias linguística/interacional.

A resposta dada no exemplo 24, é mais um exemplar de que, embora haja o uso de estratégias distintas, há quase sempre uma em maior visibilidade:

Exemplo 24:

As principais características do texto dissertativo-argumentativo são:

Presença de uma tese (ponto de vista) – em geral, no primeiro parágrafo do texto;
 Desenvolvimento com argumentos que comprovem a tese;
 Conclusão em forma de síntese ou com propostas de solução para os problemas discutidos no texto;
 Uso da norma-padrão da língua portuguesa.

Estrutura: O texto dissertativo-argumentativo tem sua estrutura dividida em três – introdução, argumentação e conclusão. E cada uma delas tem suas particularidades, sendo elas:

Introdução: O primeiro parágrafo do texto dissertativo-argumentativo deve conter duas partes – a apresentação do tema e a explicitação da tese.

Tese é o mesmo que ponto de vista, ou seja, uma opinião do autor do texto acerca do Tema proposto.

Argumentação: Os parágrafos intermediários das dissertações escolares são reservados para a comprovação da tese apresentada na introdução.

Na fundamentação, o autor deve buscar provas de que seu ponto de vista está correto. São considerados fundamentos citações de autoridade, referências históricas, conceitos teóricos consagrados, notícias publicadas em jornais de qualidade, etc.

Na análise do fundamento, o redator deve explicitamente demonstrar qual é a relação entre a prova levantada e a tese proposta.

Conclusão: O último parágrafo do texto dissertativo-argumentativo pode ser feito de duas maneiras: em forma de síntese ou com proposta de solução.

No caso da síntese, o autor deve resumir os argumentos e repetir sua tese, concluindo o raciocínio construído desde a introdução.

No caso da conclusão com proposta de solução, é preciso que o redator apresente soluções práticas e detalhadas acerca dos problemas levantados no texto (PAULO, atividade 1, p. 21).

Lendo o exemplo 24, é possível observar um texto nitidamente muito bem estruturado e organizado. Em outras palavras, vemos que inicialmente o estudante introduz e sinaliza para o receptor o tema da sua resposta, por meio da construção linguística *As principais características do texto dissertativo-argumentativo são*; em seguida, notamos a seleção e a organização dos elementos centrais que constituem esse gênero textual, os quais, segundo o aluno, correspondem à presença de uma tese ou ponto de vista, o desenvolvimento (abrangendo argumentos que fundamentem a tese anteriormente apresentada) e a conclusão

(em forma de síntese ou em propostas de intervenções), isto é, lançando mão da norma culta da LP.

Somando-se a isso, o educando ainda esclarece que esse tipo de texto é composto por três partes maiores: introdução, argumentação e conclusão, sendo cada componente destes subdividido em unidades menores. O que vimos, então, a partir desse exemplo, é que o aluno selecionou as suas ideias (as principais características e a estrutura do texto dissertativo-argumentativo), as organizou em forma de tópicos (introdução, desenvolvimento e conclusão) e subtópicos (apresentação do tema e da tese, argumentos, síntese ou proposta de solução) e as desenvolveu, discutindo as informações que compõem cada parte apresentada, assegurando, pois, o encadeamento do tema. Assim, mesmo que tenha utilizado outros tipos de estratégias para a produção textual, a que mais predomina é a textual/enciclopédica, tal como no exemplo 22 discutido.

Todas essas estratégias de redação foram utilizadas pelos alunos tendo como base os conhecimentos linguísticos, interacionais, enciclopédicos e textuais que eles dominam. Por exemplo, nos exemplos 20 e 21, foram utilizadas as estratégias de natureza interacional, linguística e interacional/linguística de forma correta para responder à pergunta apresentada. No entanto, a falha se encontra em acionar de maneira inapropriada os conhecimentos teóricos e enciclopédicos que não eram esperados para a questão. Dessa forma, pode-se dizer que esses exemplares não atendem adequadamente aos comandos da pergunta.

Já nos exemplos 22 e 23, vemos que as estruturas linguísticas presentes demonstram um conhecimento parcial do conteúdo, como em *Lirica são as de temática amorosa e possui tipo cantiga amorosa e cantiga de amigo. Satírico são pra difamar determinada pessoa, existe dois tipo de cantiga a as de escárnio e as de maldizer* (exemplo 22) e *a) Coordenativas: são as conjunções que realizam uma conexão entre orações independentes. b) Subordinativas: são conjunções que conectam orações dependentes entre si* (exemplo 23). Assim, ainda que ambos os alunos tenham recorrido às quatro estratégias para a elaboração das respostas, identificamos uma lacuna novamente nos conhecimentos teóricos acerca da temática, tendo em vista que esses estudantes só respondem apenas uma das perguntas elaboradas; tendo, pois, seus textos vistos como parcialmente adequados.

No exemplo 24, por sua vez, verificamos que o aluno utilizou, entre tantos outros, o seguinte período sintático *Estrutura: O texto dissertativo-argumentativo tem sua estrutura dividida em três – introdução, argumentação e conclusão. E cada uma delas tem suas particularidades*. Essa informação indica que esse estudante tem conhecimento de tal assunto, usou a língua em uma redação adequada ao que fora solicitado na atividade e,

consequentemente, demonstra ter compreensão de que precisa interagir com a professora, uma vez que a pergunta fora elaborada por ela. Nesse sentido, por atender aos enunciados da questão, sua resposta poderia ser avaliada como completamente adequada.

Toda essa análise reforça a perspectiva bakhtiniana defendida, aqui, de que todo texto tem uma ação responsiva. Não no sentido concreto do termo, de que, para toda pergunta, existe uma resposta, mas, sim, em um sentido abstrato, do discurso. Ou seja, se o aluno responde de uma determinada forma, é porque o discurso comum no ambiente escolar exige que seja assim.

4.1.4 Síntese analítica

Das nossas reflexões analíticas acerca do modo como questões e respostas discursivas foram elaboradas – e compreendidas –, pudemos constatar que de fato há uma similaridade marcante entre as perguntas produzidas, assim como entre as respostas encontradas. Em outros dizeres, notamos que os enunciados são organizados seguindo uma mesma perspectiva de elaboração (ainda que trabalhem, em tese, objetivos diferentes: memorização de conteúdos e posicionamento do aluno), isto é, sob o ponto de vista sintático, foram empregadas determinadas conjugações verbais e termos pronominais. Já do ponto de vista estrutural, verificamos a utilização de contextualizações antes dos comandos propriamente ditos e também o número de perguntas em um mesmo exemplar.

Além disso, essas perguntas apresentaram respostas diversas e níveis diferentes de adequação, o que significa dizer que os textos dos alunos variaram desde de totalmente inapropriados a completamente adequados às instruções. Foi possível observar ainda que muitos exemplares de respostas expuseram explicações muito semelhantes e até mesmo, em alguns momentos, idênticas, o que só confirma o caráter de memorização de conhecimentos exigido quase na totalidade dessas questões. Somando-se a isso, notamos também como a escolha de pronomes interrogativos no interior das perguntas (Qual/quais/o que) influencia uma produção textual objetiva, dadas suas finalidades.

Foi possível depreender também que o fato de perguntas, como a exposta no exemplo 13 (*Na sua opinião, por qual motivo ela é tão valorizada?*), solicitarem explicitamente a opinião do aluno contribui para que os estudantes respondam diretamente à pergunta, sem necessariamente retomar ou trazer para seus textos expressões como *Na minha opinião/Minha opinião é*, como vimos nos exemplos 17, 18 e 19, os quais se iniciam, respectivamente, por meio das sentenças, *Representado as antiguidades, Pelo seu nome La pietá, Acho que pelo*

fato. Essa compreensão, por sua vez, só é possível porque lemos previamente a pergunta à qual se destinam essas respostas. Notamos, logo, que a existência de uma determina a pré-existência da outra.

Em outras palavras, esse aspecto evidencia o quão é encadeada a simbiose entre pergunta e resposta. Assim, a nosso ver, isso se caracteriza como um gênero textual, uma vez que as informações estão interligadas, ou seja, o enunciado da questão orienta a resposta de modo que o aluno responde ora com palavras explícitas ora com palavras implícitas, na medida em que esses termos aparecem na própria pergunta.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao considerar o par pergunta-resposta como objeto de estudo, esta pesquisa buscou identificar características desse gênero, considerando a colaboração do autor da pergunta e dos autores das respostas, para demonstrar a simbiose que há entre pergunta e resposta, constituindo-se gênero textual escolar, que se constrói na interação entre professor e aluno, nessa relação direta de ensino-aprendizagem.

Para isso, procuramos, de modo geral, discutir as estratégias de leitura e escrita dos alunos por meio desse gênero e, subjacente a isso, investigar de que maneira os enunciados de questões discursivas poderiam induzir esses estudantes a formularem suas respostas. Pudemos notar, assim, que de fato as escolhas linguísticas e a organização textual selecionadas para a construção das perguntas influenciam, negativamente e/ou positivamente, na redação das respostas e, além disso, podem estabelecer ainda em que medida esses textos atingem as expectativas de respostas esperadas para a questão. A título de exemplo do nosso *corpus*, podemos citar o uso de determinadas formas verbais (como, *Diferencie e Apresente*), algumas construções sintáticas (como no exemplo 1: *Apesar de possuir uma estrutura definida ao longo de muitos anos, muitas dúvidas e o próprio medo podem acabar prejudicando o processo de escrita de um texto com base nesse gênero*) ou ainda o número de perguntas em um mesmo exemplar, que, como discutido, levam o aluno a uma compreensão específica do enunciado, mesmo que involuntariamente.

Em outras palavras, acreditamos ter apresentado resultados que mostram como enunciados e respostas exercem uma relação de encadeamento e dependência. Ou seja, o modo como o aluno responde a uma pergunta está diretamente ligado ao modo como a questão foi elaborada.

Das nossas análises, pudemos constatar ainda que os estudantes demonstraram compreensões globais, parciais e nulas acerca desses enunciados discursivos. Por este ângulo, a grande maioria evidenciou não assimilar nem atender adequadamente às questões que eram formadas por duas perguntas, respondendo, assim, somente a um dos questionamentos realizados. Vemos, com isso, que essa estratégia de incluir duas perguntas em mesmo enunciado talvez não se revele uma metodologia tão produtiva e eficiente, a depender do contexto de aplicação.

Ademais, percebemos também que, no ato de escrever, os alunos acionam inúmeras estratégias de produção textual, cujas funções são desempenhadas mutuamente para atingir os objetivos da escrita. Para isso, os conhecimentos interacionais, linguísticos, enciclopédicos e

textuais são indispensáveis, pois são eles que fornecem uma base para que esses procedimentos sejam construídos e explorados. Em nossa análise, as estratégias mais recorrentes foram as de natureza interacional e linguística, por meio da ativação de saberes sobre os componentes da situação comunicativa (interlocutores, tópico a ser desenvolvido e configuração textual adequada à interação em foco) e o “balanceamento” entre informações explícitas e implícitas, entre informações “novas” e “dadas”, levando em consideração o compartilhamento de informações com o leitor e objetivo da produção textual (KOCH; ELIAS, 2018b).

Outrossim, por mais que haja diversas pesquisas sobre esse quadro de deficiência de leitura e escrita apresentado por estudantes brasileiros, acreditamos que novas discussões e reflexões foram geradas no âmbito deste estudo, principalmente, por considerarmos o gênero mencionado. Por fim, esperamos também que esse gênero represente um ponto de partida para novos estudos, seja no domínio acadêmico ou escolar, dada a escassez de pesquisas nesta temática.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Denise Dias. **Relações entre compreensão leitora e tipos de textos em diferentes situações de investigação**. Recife, 2020. Tese (Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva) – Universidade Federal de Pernambuco, 2020.

ANTÔNIO, Alzira Maria; JESUS, Kellen Padovani Ciriano de Calais. **Da leitura à escrita: estratégias de leitura e produção textual no 3º e 4º ano do Ensino Fundamental**. Lins, 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Centro Universitário Católico Salesiano *Auxilium*, 2017.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2016.

BENTO, Alezângela de Fátima de Jesus. **Os projetos de letramento e a escrita processual: contribuições para as aulas de língua portuguesa**. Currais Novos, 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2018.

BEZERRA, Benedito Gomes. **Gêneros no contexto brasileiro: questões (meta)teóricas e conceituais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Questões discursivas para avaliação escolar. **Revista ACTA SCIENTIARUM: Language in Culture**, Maringá, v. 30, n. 1, p. 149-157, jul. a dez. 2008.

BEZERRA, Paulo. No limiar de várias ciências. *In: Os gêneros do discurso*. São Paulo: Editora 34, 2016. p. 151-171.

BRASIL. **Avaliações da aprendizagem**. Ministério da Educação, 2018. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/pnld/dicionarios/190-secretarias-112877938/setec1749372213/18843-avaliacoes-da-aprendizagem>. Acesso em 05 fev. 2022.

BRASIL. **Divulgados os resultados finais do exame**. Ministério da Educação, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/enem/divulgados-os-resultados-finais-do-exame>. Acesso em 05 fev. 2022.

BRASIL. **Pisa 2018 revela baixo desempenho escolar em leitura, matemática e ciências no Brasil**. INEP, Brasília, 2019. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil/21206. Acesso em 05 fev. 2022.

BRONCKART, Jean-Paul. L'enseignement des discours: de l'appropriation pratique à la maîtrise formelle. *In: ALMGREN M. et al. (org.). Research on Child Language Acquisition*. New York: Cascadilla Press, 2001. p. 1-16.

DIAS DA SILVA, Janaina Fernanda. O ensino de estratégias de leitura no **Programa Aluno Conectado**: o caso de um docente de Língua Portuguesa. Recife, 2014. Dissertação (Programa

de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica) – Universidade Federal de Pernambuco, 2014.

FELICORI, Carolina Moreira. **Estratégias de aprendizagem, compreensão leitora e regulação emocional:** relações com o sucesso de estudantes no ingresso no Ensino Médio. Campinas, 2017. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) –Universidade Estadual de Campinas, 2017.

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

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HOCAYEN SILVA, Antônio João. **Metodologia de pesquisa:** conceitos gerais. [s. e.]: Paraná, 2014.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura:** Teoria e prática. 10. ed. Campinas: Ed. Pontes, 2004.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor:** Aspectos cognitivos da leitura. 16. ed. Campinas: Pontes Editores, 2016.

KOCH, Ingedore Villaça. **Desvendando os segredos do texto.** São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender:** os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2018a.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever:** estratégias de produção textual. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018b.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEITE, Evandro Gonçalves. A produção de textos em sala de aula: da correção do professor à reescrita do aluno. *In:* PEREIRA, R. C. M. (org.). **Nas trilhas do ISD:** práticas de ensino-aprendizagem da escrita. Campinas: Pontes, 2012. p. 141-177.

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

MELO, Lianny Milenna de Sá. **Compreensão de textos em crianças:** uma análise das relações entre tipos de textos e inferências. Recife, 2017. Tese (Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva) – Universidade Federal de Pernambuco, 2017.

MIRANDA, Alessandra Magda de; FERRAZ, Mônica Mano Trindade. A produção textual sob a perspectiva do ISD: a reescrita em foco. **Eutomia**, v. 1, n. 14, p. 144-166, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/view/544>. Acesso em: 22 out. 2021.

MORAIS, Maria José Ferreira de. **O uso de estratégias cognitivas na produção textual de alunos do Ensino Médio**. Recife, 2002. Dissertação [s.p] – Universidade Federal de Pernambuco, 2002.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

PEDROSA, Cleide Emília Faye. “Frases”: caracterização do gênero e aplicação pedagógica. *In*: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola, 2010. p. 163-178.

PEREIRA, Regina Celi Mendes. Nas trilhas do ISD: práticas de ensino-aprendizagem da escrita. *In*: ____ **Nas trilhas do ISD: práticas de ensino-aprendizagem da escrita**. Campinas: Pontes Editores, 2012. p.13-26.

PEREIRA, Adriana Soares; SHITSUKA, Dorlivete Moreira; PARREIRA, Fábio José; SHITSUKA, Ricardo. **Metodologia da pesquisa científica**. Santa Maria, RS: UFSM, NTE, 2018.

SILVA, Maria do Pilar Cunha e. **Os modos de compreensão e a leitura na escola**. Campinas, 1998. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, 1998.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszka. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. Florianópolis: UFSC, 2005.

SILVA, Airton Marques da. **Metodologia do trabalho científico**. 3. ed. Fortaleza: UECE, 2018.

SILVA, Cynthia Daniellii de Araújo. **Ensino de leitura e da compreensão leitora: o fazer docente de professores do 3º ano do Ensino Fundamental**. Recife, 2021. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, 2021.

SILVEIRA, Renata da Conceição. **A heterogeneidade no último ano do ciclo de alfabetização e as estratégias docentes para o ensino de produção de textos**. Recife, 2013. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, 2013.

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

SUGAHARA, Maria Tereza Tezolini. **(Re)escrita: costuras textuais pela referenciação**. Recife, 2018. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Letras) – Universidade Federal de Pernambuco, 2018.