



<https://dx.doi.org/10.35499/tl.v18i2>

O DIÁLOGO COM TEXTOS MOTIVADORES NA PRODUÇÃO DISSERTATIVO- ARGUMENTATIVA DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

EMANUEL MATEUS DA SILVA (IFRN)*

 <https://orcid.org/0000-0002-3858-8706>

JOSÉ JILSEMAR DA SILVA (UEM)**

 <https://orcid.org/0000-0001-7223-6096>

JOSÉ CEZINALDO ROCHA BESSA (UERN)***

 <https://orcid.org/0000-0003-4655-6832>

RESUMO

O objetivo deste artigo consiste em reportar resultados de uma intervenção pedagógica desenvolvida em aulas de produção textual no ensino médio, em que buscamos analisar o diálogo que os alunos estabelecem com dizeres e sentidos expressos em textos motivadores fornecidos para a escrita de textos dissertativo-argumentativos. O artigo fundamenta-se em estudos que discutem o ensino de Língua Portuguesa e o trabalho com a leitura e produção de textos (Moretto, 2013; Geraldi, 2016; Costa-Hübes, 2017; entre outros), bem como em estudos que abordam as múltiplas linguagens nas práticas de ensino de línguas (Ribeiro, 2018; Rojo; Moura, 2019; Paiva; Coscarelli, 2022, entre outros). A investigação desenvolvida se caracteriza como uma pesquisa de campo, de natureza interventiva, com viés descritivo e abordagem qualitativa. O *corpus* de análise consiste da versão inicial e final da produção de textos dissertativo-argumentativos de alunos do 3º ano do ensino médio que participaram da experiência de intervenção. Os resulta-

* Doutorando em Ensino pelo Programa de Pós-graduação em Ensino, da Rede Nordeste de Ensino (RENOEN), polo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), Professor da Rede Estadual da Secretaria de Estado da Educação do Ceará (SEDUC/CE). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1713671558606125>. E-mail: emanuel.mateus23@gmail.com. Bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) - Processo 2024-140741-0.

** Doutorando em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PLE), da Universidade Estadual de Maringá (UEM), Professor da Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer do Rio Grande do Norte (SEEC/RN). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2134372055475073>. E-mail: josejilsemar@gmail.com.

*** Doutor em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus de Araraquara, Professor da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, no Departamento de Letras Estrangeiras do Campus Avançado de Pau dos Ferros. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4441063127606204>. E-mail: cezinaldobessa@uern.br.

dos indicam que os alunos revelam uma maior propensão a dialogarem com os textos que contém elementos verbais, sinalizando, portanto, que, de fato, quando são instados a articularem a leitura de múltiplas semioses em suas escritas, eles encontram uma maior dificuldade para recuperarem dizeres e sentidos expressos visualmente.

Palavras-chave: Diálogo; Produção textual; Textos motivadores; Ensino médio; Sentidos.

ABSTRACT

HIGH SCHOOL STUDENTS' ARGUMENTATIVE ESSAY WRITING DIALOGUE WITH MOTIVATIONAL TEXTS

The aim of this article is to report the results of a pedagogical intervention carried out in writing classes in high school, aiming to analyze the dialogue that students establish with sayings and meanings expressed in motivating texts provided for the writing of dissertative-argumentative texts. The article is based on studies that discuss the teaching of Portuguese language and working with the reading and production of texts (Moretto, 2013; Geraldi, 2016; Costa-Hübes, 2017; among others), as well as studies that address multiple languages in language teaching practices (Ribeiro, 2018; Rojo; Moura, 2019; Paiva; Coscarelli, 2022, among others). The research carried out is characterized as field research, of an interventional nature, with a descriptive bias and a qualitative approach. The corpus of analysis consists of the initial and final versions of dissertative-argumentative texts produced by third-year high school students who took part in the intervention experience. The results show that the students are more likely to engage in dialog with texts containing verbal elements, thus signaling that, in fact, when they are asked to articulate the reading of multiple semioses in their writing, they find it more difficult to recover visually expressed sayings and meanings.

Keywords: Dialog; Writing; Motivating texts; High school; Meanings.

INTRODUÇÃO

Se, por muito tempo, a imagem era tida apenas como uma forma de ilustrar o texto verbal, na sociedade de forte apelo ao visual que vivemos nos tempos atuais, as imagens não constituem meras peças decorativas, mas são tão carregadas de sentido quanto qualquer escrito (Almeida, 2008). Trabalhar com textos verbo-visuais ou visuais constitui, portanto, uma necessidade nas práticas de ensino de línguas contemporâneas (Rojo; Moura, 2019).

Observando, por exemplo, as propostas de redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) dos últimos 10 anos, constatamos tanto a presença de textos verbais quanto de verbo-visuais e visuais como textos motivadores das propostas de produção textual (Silva, 2023). Nesse recorte temporal, é possível identificarmos, nas provas de redação do Enem, a presença de uma variedade de textos verbo-visuais, sendo os mais frequentes infográfico, cartaz e gráfi-

co, como textos motivadores das produções textuais dos candidatos.

Considerando esse contexto dos exames do ENEM, espera-se, igualmente, que, quando aos estudantes é dada a tarefa de produzirem um texto dissertativo-argumentativo em sala de aula, também lhes sejam fornecidos textos de apoio para leitura com os quais possam estabelecer diálogos e assimilar ideias, dados e informações que os ajudem a estruturar os seus próprios textos. Quando estes textos de apoio são enunciados verbos-visuais ou apenas visuais, os estudantes encontram um nível de dificuldade maior de compreensão e de assimilação de ideias na produção de textos dissertativo-argumentativos? Eles conseguem estabelecer diálogo de forma satisfatória com ideias e informações desses textos na construção de suas produções?

Como forma de responder essa inquietação, ancorados em estudos que assumem o trabalho com a leitura e produção de textos em perspectiva interativa e que abordam as múltiplas linguagens nas práticas de ensino de línguas, objetivamos analisar o diálogo¹ que alunos de uma turma de 3º ano do ensino médio de uma escola pública estabelecem com dizeres e sentidos expressos em textos

1 O diálogo como entendido neste texto se coaduna com a perspectiva dialógica do Círculo de Bakhtin (Bakhtin, Volochínov e Medvedév), segundo a qual todo dizer responde a um já dito e antecipa dizeres dos outros para os quais se dirige. Sob esse prisma, assumimos que, nas produções textuais dos alunos, seus dizeres são responsivos, dentre outros, aos dizeres e sentidos expressos nos textos motivadores, podendo manifestar essa responsividade explicitamente ou não. No estudo em questão, em que nos debruçamos sobre o diálogo dos alunos com dizeres e sentidos expressos nos textos motivadores, não nos atemos a um exame das formas de transmissão do discurso alheio. Interessa-nos mais precisamente atentar para as relações de sentido que vão sendo assimiladas no processo de apreensão das palavras de outrem nas produções dos alunos.

motivadores fornecidos para a produção de textos dissertativo-argumentativos.

O presente trabalho² trata-se, portanto, de um estudo de natureza qualitativa, por meio do qual visamos contribuir com investigações e práticas de ensino de textos na educação básica que assumem um compromisso com o trabalho com a língua/linguagem na escola aliando a leitura e a escrita com a multiplicidade de enunciados e semioses na produção de sentidos constitutivas das práticas comunicativas do mundo contemporâneo.

Para atingirmos os objetivos aqui propostos, estruturamos o presente texto da seguinte forma: além desta introdução, em que procuramos delinear a proposta e os objetivos do trabalho; temos uma discussão teórica, na qual tratamos sobre o ensino de língua portuguesa e o trabalho com a leitura e produção de textos, bem como acerca do texto verbo-visual e seu ensino; uma seção de metodologia, em que descrevemos os procedimentos metodológicos adotados na investigação; uma seção de análise do diálogo com os textos motivadores nas produções textuais dos alunos do contexto investigado; e uma seção de conclusão, na qual sintetizamos nossos resultados e tecemos as considerações finais.

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E O TRABALHO COM A LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS

Até a década de 1970, o ensino de Língua Portuguesa (LP) no Brasil era predominantemente baseado em uma abordagem grama-

2 Este artigo é uma versão revisada e aprofundada da dissertação de mestrado do primeiro autor do artigo, defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), do Campus Avançado de Pau dos Ferros (CAPF).

ticista, centrada na memorização de listas e nomenclaturas, geralmente voltadas para aspectos morfossintáticos e/ou estruturais da língua (Malfacini, 2015; Alves; Bessa, 2019). Com os resultados insatisfatórios, esse modelo de ensino passou a ser amplamente questionado, abrindo espaço para discussões sobre novas formas de abordagem que valorizassem a língua como atividade social e reconhecessem a centralidade do texto.

A partir da década de 1990, especialmente, documentos norteadores da educação brasileira começaram a incorporar uma concepção mais ampla e complexa de linguagem, superando a visão tradicional que a entendia como um código simples para a transmissão de informações. Passou-se a considerar o texto/discurso como uma prática social e uma forma de integração (Lanzanova; Sippert; Rios, 2020), entendendo a linguagem como uma atividade social e culturalmente situada, influenciada por vários processos socioculturais e históricos (Santana, 2012). Dessa forma, a linguagem passa a ser vista como uma prática social que permite a construção e a negociação de sentidos na interação entre os sujeitos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), publicados na década de 1990, organizam os conteúdos de LP a partir dos pressupostos de que a língua se realiza no uso, nas práticas sociais (Brasil, 1998). Em 2000, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) reforçam essa perspectiva, considerando a linguagem como capacidade de articular significados coletivos e compartilhá-los em sistemas arbitrários de representação, que variam conforme as necessidades e experiências de vida em sociedade (Brasil, 2000). Assim, percebeu-se a necessidade de considerar o texto e suas diversas manifestações para um ensino mais efetivo e produtivo.

Porém, como afirma Wittke (2017, p. 138), “[...] na prática docente, mesmo que tenha havido muitas tentativas, esse objetivo ainda não foi alcançado, pois vários estudos sobre a linguagem mostram a ênfase em abordagem exclusiva da gramática normativa [...]”. A priorização do ensino de língua apenas a partir dos aspectos normativos não leva em conta a diversidade de usos e funções que a língua tem na sociedade e pode acabar por reforçar uma visão elitista e excludente da linguagem.

Bakhtin (2019) destaca a importância de evitar que os alunos fiquem limitados por uma linguagem formal, e defende a necessidade de “colocá-los no caminho daquela utilizada na vida: uma linguagem tanto gramatical e culturalmente correta, quanto audaciosa, criativa e viva” (p. 42). Isso revela uma perspectiva sobre o uso da linguagem que vai além da mera conformidade com as normas gramaticais, pressupondo um equilíbrio entre os aspectos formais da língua e os usos que as pessoas deles fazem para efetivamente interagirem, de modo a refletir a vivacidade e a criatividade inerentes à interação humana. Desse modo, aponta-se, com base em Geraldi (2003), Antunes (2003) e Moretto (2013), dentre outros, para a necessidade de um alinhamento do ensino e da aprendizagem da língua com o uso concreto que as pessoas realizam em suas trocas comunicativas.

Nessa direção, estudiosos da linguagem têm procurado se amparar na concepção de linguagem como um mecanismo de interação social, destacando sua natureza dialógica, o que pressupõe assumir que a produção de sentidos ocorre na interação entre sujeitos organizados em sociedade (Antunes, 2003; Moretto, 2013; Costa-Hübes, 2017; Alves; Silva; Bessa, 2020). Nesta perspectiva, a linguagem é o lugar de constituição de

relações sociais, lugar em que os falantes se tornam sujeitos (Geraldi, 2003; 2017). Com base nesse entendimento, passa-se a conceber que o trabalho com textos como central no ensino de língua portuguesa.

Em relação às práticas de leitura, sustenta-se, por exemplo, que não há espaço para um trabalho restrito à mera tarefa de decodificação do signo linguístico, mas a efetivação de um trabalho em que o aluno “precisa compreender os fatos que envolvem um processo discursivo, o que exige, muitas vezes, ter conhecimento sobre o gênero discursivo que sustenta aquela enunciação, o contexto que a envolve, assim como considerar os elementos constituintes do gênero” (Costa-Hübes, 2017, p. 272). Nesse sentido, a leitura ultrapassa a decodificação do material linguístico e assume um caráter interativo em que há uma resposta entre o escrito e a compreensão responsiva do leitor. Assim concebida, a atividade de leitura completa a atividade da produção escrita (Antunes, 2003).

O trabalho com produção de texto, por sua vez, também deve ser pensado de forma integrada, pois, “produzir um texto é estabelecer uma comunicação escrita, e essa demanda leitores” (Geraldi, 2016, p. 390), ou seja, quando produzimos um texto, estamos escrevendo-o para alguém, com alguma finalidade e em um contexto preciso. Nesse contexto, o professor é um interlocutor, um parceiro interessado no quer dizer do aluno, não apenas em corrigir inadequações linguísticas, com propõem Suassuna (2011) e Silva e Suassuna (2017). Além disso, a efetivação do trabalho com a produção de texto na sala de aula deve levar o aluno a entender que não é somente nesse espaço em que são produzidos textos, uma vez que “é necessário fazer com que o educando perceba que ela é utilizada no mundo e

não apenas nas atividades de sala de aula” (Moretto, 2013, p. 86).

Nesse sentido, faz-se necessário que o trabalho com a produção de textos seja contextualizado com a prática social da língua. Não se pode apenas solicitar que o aluno produza um gênero discursivo. É preciso principalmente ensinar o porquê, para quê e como utilizamos tal gênero no cotidiano, pois “o ser humano em quaisquer de suas atividades discursivas vai utilizar-se da língua e a partir do interesse, intencionalidade e finalidade de cada atividade os enunciados linguísticos se realizarão de maneiras diversas” (Gedoz; Costa-Hübes, 2011, p. 4-5).

OS TEXTOS MULTISEMIÓTICOS E SEU ENSINO EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Rojo e Moura (2019, p. 19-20) afirmam que, com a ampliação das novas tecnologias da comunicação e da informação, os textos foram se modificando. Assim, em sua composição, uma diversidade de textos já não materializa de modo mais essencialmente escrito, mas se compunha de uma pluralidade de linguagens, conforme sublinham Rojo e Moura (2019). Essa pluralidade de linguagens de que falam os referidos autores começa a ganhar cada vez mais espaço na sociedade e, conseqüentemente, surge a necessidade de estudar e discutir os gêneros nos mais diferentes modos semióticos.

De acordo com Xavier (2016, p. 374), “a verbo-visualidade pode ser definida como uma forma simbólica complexa de que se reveste o texto, constituída por elementos verbais e visuais”. Trata-se, portanto, da correlação entre imagem e texto. Assim, nos textos em que utilizamos elementos verbais e visuais, é importante compreender que

não há necessariamente uma hierarquia entre esses dois elementos semióticos, mas sim uma interdependência na composição do enunciado como um todo. É fundamental reconhecer que “os elementos visuais não devem ser meras adições ao texto verbal, mas um aspecto importante na construção de significados” (Carvalho, 2016, p. 168).

Nesse sentido, precisamos considerar tanto os elementos verbais quanto os visuais nas práticas de linguagem, visto que eles se articulam e desempenham funções importantes na produção de sentidos. Não se pode ler o texto verbo-visual como um enunciado em que o verbal se sobreponha ao visual ou vice-versa (Ribeiro, 2018).

O texto verbo-visual faz parte da comunicação e das práticas sociais, especialmente com o desenvolvimento das tecnologias da comunicação e da informação. Por isso, precisamos compreender, tal como aponta Brait (2010, p. 194), que, na sociedade contemporânea, a linguagem verbo-visual é “considerada aqui uma enunciação, um enunciado concreto articulado por um projeto discursivo do qual participam, com a mesma força e importância, a linguagem verbal e a linguagem visual”. Nessa linha de compreensão, precisamos entender que a produção de um texto verbo-visual não é um processo aleatório, no qual o enunciador escolhe o texto verbal e o visual de maneira desarticulada. É preciso, portanto, compreender que há uma relação entre esses dois elementos que compõem o texto, de modo a buscar uma conexão de sentido que os integra. Conforme Francelino, Santana e Silva Júnior (2022, p. 20), “é preciso considerar a articulação constitutiva dos elementos que compõem a materialidade, ou seja, o diálogo vivo e concreto entre o verbal e o não verbal”.

Assim, ao produzir um texto verbo-visual, o enunciador deve levar em conta as

particularidades dos dois tipos de linguagem – verbal e visual – e pensar em como elas podem ser articuladas de forma a se complementarem e fortalecerem mutuamente. A propósito, Campos (2012, p. 254) reitera a ideia de que “a imagem se constrói nas relações dialógicas, tecendo valores e estabelecendo tensão entre o leitor, o conteúdo e a forma [...]”. A compreensão desse conjunto (verbal e visual) é fundamental para a compreensão do sentido e das intenções projetadas pelo autor do enunciado.

Assim, é importante que o ensino de línguas leve em conta essa relação dialógica entre os elementos verbais e visuais, para que os alunos desenvolvam uma leitura crítica e reflexiva dos textos. A própria BNCC deixa claro que, “para além da cultura do impresso (ou palavra escrita), que deve continuar tendo centralidade na educação escolar, é preciso considerar [...] novas práticas sociais e de linguagem” (Brasil, 2018, p. 478). O ensino de línguas deve, portanto, incorporar em sua prática os mais variados gêneros que levem o aluno a compreender seu propósito comunicativo e a realizar “análise de elementos discursivos, composicionais e forma de enunciados nas diferentes semioses” (Brasil, 2018, p. 478).

Compreendemos, portanto, reafirmando as palavras de Paiva e Coscarelli (2022, p. 27-28), que “é preciso pensar nas palavras usadas e o que elas significam, assim, como nas imagens, nos sons, na formatação e no design do texto”. Esse entendimento coaduna-se com o que se defende para a língua portuguesa na educação básica, orientando uma perspectiva de trabalho com a leitura e a escrita que assuma a diversidade de enunciados e a multiplicidade de semioses constitutivas das interações concretas dos sujeitos em suas vidas na sociedade.

METODOLOGIA

De natureza interpretativa e abordagem qualitativa, este artigo reporta resultados de uma pesquisa cujo intuito residiu em realizar um exame dos textos dissertativo-argumentativos produzidos por alunos do ensino de uma escola pública do estado do Ceará, procurando analisar o diálogo que eles estabelecem com dizeres e sentidos expressos nos textos motivadores que lhes foram fornecidos durante uma experiência de intervenção pedagógica.

Os textos selecionados para análise no recorte que constitui o presente trabalho foram coletados durante uma pesquisa interventiva realizada com alunos da turma do 3º ano A do ensino médio de uma escola pública de tempo integral do estado do Ceará. O projeto de trabalho, nos termos de Hernández e Ventura (2017), que orientou a pesquisa interventiva, foi desenvolvido no segundo semestre de 2022. O referido projeto totalizou 43h/a e incluiu diversas etapas e atividades, conforme descritas no Quadro 1.

Quadro 1: Resumo da proposta de intervenção pedagógica

ETAPAS	ATIVIDADES REALIZADAS	TEMPO DE VIVÊNCIA
Apresentação da proposta de intervenção	A apresentação da proposta para o Núcleo Gestor e professores da escola foi realizada em forma de roda de conversa, para demonstração dos objetivos, bases e etapas da proposta de intervenção pedagógica a ser realizada com os alunos.	1h/a
I Encontro com grupo participante da pesquisa	A apresentação da proposta de pesquisa para os alunos foi realizada em forma de roda de conversa. Nessa etapa, apresentamos os objetivos do trabalho e a proposta de intervenção. Além disso, conversamos com os participantes sobre o ensino de produção textual, expondo nossa intenção de desenvolver uma experiência com textos dissertativo-argumentativos. Conversamos ainda sobre como a intervenção seria desenvolvida, destacando que levaríamos em consideração o interesse dos alunos.	2h/a
Observação de aulas na turma do 3º Ano "A"	O pesquisador realizou a observação de 10 aulas, tendo como objetivo fazer os registros que serviram de base para a fundamentação e implementação da intervenção pedagógica. Além disso, a observação teve como objetivo conhecer o contexto da pesquisa, os alunos e a metodologia utilizada pela professora nas aulas de produção textual.	10h/a
II Encontro com os participantes da pesquisa	Neste momento, dialogamos a respeito das impressões da observação em sala de aula, escolhemos a temática que seria abordada e apresentamos a proposta de produção de texto.	2h/a
Intervenção com os participantes	O projeto de intervenção pedagógica foi desenvolvido a partir das ações específicas de leitura e análises de textos, bem como de escrita e reescrita de textos	25h/a
Encontro de conclusão da intervenção	No último encontro, realizamos a avaliação da proposta da intervenção e seus resultados.	3h/a

Fonte: Elaborado por Silva (2023).

A proposta de produção textual foi concebida como uma atividade processual, englobando a elaboração, de forma individual, de uma versão inicial e de uma versão final de um texto dissertativo-argumentativo sobre a temática “Rir dos outros: o humor deve ter limites?”. Para auxiliar os alunos na produção dos textos dissertativo-argumentativos dos alunos, disponibilizamos três textos de apoio: i) um texto verbal: artigo de opinião publicado no jornal do Campus, da USP; ii) um texto verbo-visual: tirinha do Armandinho; iii) um texto visual: uma fotografia retirada de uma reportagem do site Metrópole. Para o atendimento dos propósitos deste trabalho, concentramo-nos mais especificamente na análise do uso de enunciados verbo-visuais e visuais como apoio para a construção da argumentação na produção dos textos dissertativo-argumentativos.

Sublinhamos que as produções dos alunos foram avaliadas de forma diagnóstica e formativa, sem finalidade de atribuição de notas, assumindo como foco trabalhar as dificuldades identificadas na primeira versão, com vistas à melhoria da versão do texto final. Considerando a indisponibilidade de tempo para ampla socialização das produções, os textos foram compartilhados apenas entre os colegas de sala e o professor/pesquisador.

Do total de 31 alunos da turma, selecionamos as produções textuais de 05 deles para compor o *corpus* deste trabalho. Os critérios de seleção incluíram a extensão do texto (mais de 15 linhas), a participação dos alunos em todos os encontros e a entrega da versão final reescrita. A análise empreendida neste trabalho levou em consideração a leitura e releitura das versões iniciais e finais dos textos dissertativo-argumentativos produzidos, buscando averiguar se e como

eles estabeleceram diálogo com os textos motivadores verbo-visuais e visuais que lhes foram fornecidos pelo professor/pesquisador.

Dadas as limitações de espaço/extensão de um trabalho desta natureza, no recorte deste artigo, realizamos um exame mais detalhado das produções de 03 alunos dos 05 alunos. Por fim, destacamos que a pesquisa seguiu procedimentos éticos aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (Parecer nº 5.497.408), garantindo informações detalhadas aos participantes, assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e conduta adequada do pesquisador em campo.

A PRODUÇÃO DE TEXTOS DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVOS NO ENSINO MÉDIO: EM FOCO O DIÁLOGO DOS ALUNOS COM OS TEXTOS MOTIVADORES

Nesta seção, contemplamos o exame dos textos dissertativo-argumentativos produzidos por alunos do ensino de uma escola pública do estado do Ceará, procurando analisar o diálogo que eles estabelecem com dizeres e sentidos expressos nos textos motivadores que lhes foram fornecidos durante uma experiência de intervenção pedagógica.

Inicialmente, sistematizamos em um quadro como cada um dos 5 alunos interagiram, nas versões iniciais e finais de suas produções, com ideias e informações dos textos motivadores que lhes foram fornecidos para construir seus posicionamentos e argumentos.

Quadro 2: Síntese dos diálogos dos alunos com textos motivadores na produção de dissertativo-argumentativos

DIÁLOGOS DOS AUTORES COM OS TEXTOS MOTIVADORES						
Nomes dos autores	Texto 1 – Texto verbal		Texto 2 – Texto verbo-visual		Texto 3 – Texto visual	
	Versão inicial	Versão final	Versão inicial	Versão final	Versão inicial	Versão final
Bentinho*	X	X	X	X	X	-
Macabea	X	X	-	X	-	-
Pequeno Príncipe	X	X	-	X	-	-
Zeus	X	X	-	X	X	X
Michael Jackson	X	X	-	X	X	-

* Para assegurarmos o sigilo dos participantes, utilizamos nomes fictícios (Bentinho, Macabéa, Pequeno Príncipe, Zeus e Michael Jackson), escolhidos pelos próprios alunos, como forma de identificação dos sujeitos.

Fonte: Elaborado pelos autores com base em dados da pesquisa de Silva (2023).

Conforme apontam os dados do quadro acima, o diálogo dos alunos com os 3 textos motivadores não se efetiva com a mesma intensidade. É possível perceber que os alunos sinalizam um maior diálogo com ideias e informações do enunciado verbal, no caso, o artigo de opinião, tanto na versão inicial como na versão final. Se todos estabeleceram algum nível de diálogo com o enunciado verbal, apenas 1 deles mantém interação com o enunciado verbo-visual na primeira versão enquanto 3 manifestam, nessa mesma versão, diálogo com o enunciado visual. Já na última versão da produção, todos os 5 alunos conseguem dialogar com o enunciado verbo-visual e apenas 1 (Zeus) mantém o diálogo com o enunciado visual

O enunciado verbal fornecido como texto motivador foi um artigo de opinião que aborda o humor. Nesse texto, eles se reportam, dentre outras questões, à evolução do humor e aos tipos dele, bem como argumentam sobre quem deve impor limites ao hu-

mor. Percebemos que, na produção final dos alunos, todos os 05 alunos dialogaram com a posição do autor do artigo e utilizaram argumentos apontados por estes.

Já o enunciado verbo-visual fornecido como texto motivador foi uma tirinha do Armandinho, em que a sua irmã Fê evoca a questão do humor. Nos textos produzidos pelos alunos, pudemos identificar um diálogo com a tirinha mediante o uso das palavras “outros”, “brincadeiras” e “não é humor”, que são utilizadas pela personagem para respaldar o projeto de dizer expresso na tirinha.

O enunciado visual, por sua vez, corresponde a uma fotografia que retrata um grupo de crianças rindo de outro pelas costas e a vítima chorando. O diálogo com esse enunciado se dá na versão inicial dos textos de Bentinho, Zeus e Michael Jackson, na medida em que esses produtores se reportam, em suas produções, à problemática do bullying. Na versão final, apenas Zeus mantém o diálogo constatado na versão inicial.

Esses resultados sinalizam uma inclinação mais acentuada para o diálogo com enunciados que reportem ideias e informações que estejam materializadas verbalmente, seja especificamente em texto verbal, seja em texto verbo-visual, o que indica uma maior dificuldade dos alunos em assimilarem o que enunciados dessa natureza expressam.

Passemos, a seguir, a uma análise mais aprofundada de 3 das produções escritas³

pelos alunos que participaram da nossa pesquisa. Na análise empreendida, procuramos observar como esses alunos desenvolveram suas produções a partir do diálogo com os textos motivadores, com foco mais detido naqueles de natureza verbo-visual e visual. Começamos analisando as versões iniciais dos 3 textos selecionados, para, em seguida, examinar as versões finais. Iniciaremos com o texto de Bentinho:

Exemplo 1: Versão inicial do texto de Bentinho

A forma de fazer o humor com uma pessoa, mesmo ela estando quieta ou conversando em um grupo, não é muito eficaz. Muitos estudos apontam que 65% das pessoas que sofrem esse “humor”, geram uma doença psicológica como a famosa depressão. Sendo extremamente preocupante e uma enorme falta de maturidade entre o “humorista”.

Muitos desses comediantes famosos são cancelados nas redes por fazerem piadas com uma pessoa falando de sua aparência ou com pessoas falecidas, gerando um grande limite entre essas piadas maldosas que o povo brasileiro entra em ação para denunciar. O bullying começa a entrar entre essas piadas, muitos não conseguem se defender e acabam arrumando uma briga ou conseguem sofrer pela vida toda.

O stand up são shows de comédia que as pessoas pagam para assistir e para sofrer o humor entre elas, muitas não levam a sério por que eles estão lá para sofrerem mesmo. Leo é um grande humorista conhecido no Brasil todo, já foi cancelado umas 3 vezes por pessoas importantes para a sociedade brasileira e até hoje ele faz shows pelo Brasil todo conquistando seus públicos aos poucos.

Por fim, “rir dos outros” não é humor, é uma forma de demonstrar que a pessoa é preconceituosa, racista e triste. Vários por serem pretos ou com uma doença incurável ou por serem “diferentes” geram um grande movimento entre elas e quem consegue presenciar um ato, não faz nada e fica rindo muito com a piada.

3 Os textos que ilustram a análise da presente investigação encontram-se reproduzidos como foram redigidos pelos alunos. Os autores deste artigo não realizaram correções quanto às inadequações dos usos linguísticos identificadas nas produções. Dessa forma, procuramos assegurar a integridade dos textos dos alunos em relação a seu conteúdo e a sua forma.

Uma primeira constatação é que o produtor, na construção dessa versão do texto dissertativo-argumentativo, estabelece um diálogo com os três textos motivadores fornecidos pelo professor e pesquisador. Observamos que, no segundo parágrafo do texto de Bentinho, o trecho “[...] faze-

rem piadas com uma pessoa falando de sua aparência [...]” se reporta a uma passagem do enunciado verbal, quando o autor do artigo de opinião sustenta a posição de que “[...] os humoristas passaram a retratar frequentemente de forma pejorativa grupos minorizados da sociedade, como negros, mulheres, idosos e deficientes”. Quando Bentinho utiliza esse argumento para defesa de sua tese, ele opera, portanto, um trabalho de assimilação de um dizer que está expresso, textualmente, no artigo de opinião que é fornecido como um dos textos motivadores.

Ainda no segundo parágrafo de sua produção, Bentinho faz referência ao “Bullying”. Essa referência feita pelo autor pode ser entendida como um movimento de diálogo com o enunciado visual, a fotografia, uma vez que nesta é retratada uma cena de pessoas rindo das outras pelas costas, tal como também foi discutido no decorrer das atividades de leitura durante a intervenção. Acreditamos que Bentinho assimila essa compreensão e associa os sentidos nela ex-

pressos à prática de bullying.

Ao dialogar com os textos motivadores, observou-se que o aluno faz uma tentativa de abordar a problemática do humor ofensivo, especialmente em contextos como o *stand-up comedy*. O aluno demonstra ter certo conhecimento sobre o impacto negativo desse tipo de humor, mencionando a “depressão” e o “bullying” como possíveis consequências, manifestadas nas passagens “[...] geram uma doença psicológica como a famosa depressão” e “O bullying começa a entrar entre essas piadas, [...]”.

É possível perceber que o produtor também “dialoga” de forma bastante explícita com o texto verbo-visual fornecido como texto motivador. Na tirinha tomada para leitura, consta, no primeiro quadrinho, a expressão “Rir dos outros não é brincadeira”. Bentinho retoma essa expressão, na sua conclusão, com a seguinte reformulação: “rir dos outros não é humor”, em que se observa um trocadilho com as palavras “brincadeira” e “humor”, para reforçar sua posição contra o humor discriminatório.

Exemplo 2: Versão inicial do texto de Macabéa

Na idade média, o Bobo da corte era uma pessoa específica encarregada de fazer o Rei e a Rainha rir e entretê-los, de maneira analógica a isso, o humor deve ter limite? Nesse prisma destaca-se dois aspectos: o humor ácido e o humor mórbido. Dois tipos de humor extremamente diferentes.

Em primeira análise, evidencia-se o humor ácido e crítico. Sob essa ótica, esse tipo se enquadra em criticar assuntos polêmicos de forma que leve o público a pensar sob tais assuntos, como: política, religião, acontecimentos que pararam o mundo ou até mesmo assuntos do cotidiano. Dessa forma, humoristas como Jô Soares, Tatá Werneck e Paulo Gustavo destacam-se nesse tipo, conhecidos em todo território nacional, por fazerem piadas sobre assuntos considerado errados ou tabus na sociedade.

Além disso, é notório a existência do humor mórbido, conhecidos por causarem desconforto, preconceito de sexualidade, feminismo e crimes. Desse modo o humorista Leo Lins, sofreu um grande cancelamento nas redes sociais e foi acusado na Justiça por fazer piada com crianças com hidrocefalia, ele foi condenado por danos morais e à pagar 44 mil reais à família da

criança. Consoante a isso, esse tipo de humor é muito problemático, gerando indignação e desconforto no telespectador.

Depreende-se, portanto, o papel do artista na sociedade como mediador para conter esse limite no humor. Dessa maneira, cabe ao próprio humorista esse papel, por meio de separar o seu público alvo em diferentes ocasiões, a fim de que com a diferenciação de público o show não fique desconfortável para ninguém. Somente assim o artista estará entretendo e fazendo sua plateia rir, como os Bobos da Corte na Idade Média.

Vemos que, nessa primeira versão do texto, Macabéa mantém um diálogo explícito com apenas um dos textos motivadores fornecidos, mais precisamente com o enunciado verbal, no caso o artigo de opinião. Neste texto, o articulista se reporta aos tipos de humor apresentados pelo humorista Daniel Nascimento, a saber “Clown, bufão e *non sense*”. Na construção de seu texto, Macabéa segue uma linha parecida a dos articulistas do artigo de opinião, realizando uma análise focalizando o que ela denomina de “*Dois tipos de humor extremamente diferentes*”. Além disso, na conclusão de seu texto, Macabéa expressa sua posição utilizando-se de trechos com paráfrases de passagens presentes no enunciado motivador.

Quando Macabéa expressa os dizeres “*o papel do artista na sociedade como mediador para conter esse limite no humor*” e “*cabe ao próprio humorista esse papel, por meio de separar o seu público alvo em diferentes ocasiões [...]*”, fica evidente seu diálogo com as posições do articulista do artigo de opinião manifestadas em passagens como “O humor

não deve ter limites” e “Quem os determina é o humorista” [...].

Nessa primeira versão, Macabéa se apoia fundamentalmente em passagens do texto verbal, ignorando, portanto, diálogos com dizeres e sentidos expressos na tirinha e na fotografia.

Apesar de Macabéa manter diálogo apenas com um dos textos motivadores, mais precisamente o texto verbal, é possível perceber que ela demonstra conhecimento sobre diferentes tipos de humor, como o humor ácido e o humor mórbido, os quais são, segundo ela, “dois tipos de humor extremamente diferentes”. Além disso, ela faz uma referência histórica ao Bobo da Corte na Idade Média, descrevendo-o como “[...] uma pessoa específica encarregada de fazer o Rei e a Rainha rir e entretê-los, [...]”, de modo a contextualizar o papel do humor ao longo do tempo. Assim, entendemos que a autora estabelece uma comparação crítica entre os diferentes tipos de humor e realiza uma contextualização histórica, reforçando, pois, seu diálogo com o texto motivador 1.

Exemplo 3: Versão inicial do texto de Michael Jackson

É notório que rir de uma pessoa pode acabar prejudicando-a, caso ela sintase incomodada. Nesse sentido é notável dois aspectos muito importantes: falta de empatia em relação à pessoa que está sendo a vítima, e a necessidade de estar sempre rindo de algo ou alguém.

Nesse contexto percebe-se que muitas pessoas não pensam em como a outra está se sentindo com a piada e posteriormente as risadas dirigidas a

ela. Com isso terá mais seres humanos traumatizados, por causa que outros não conhece os limites de uma “Brincadeira”.

Além disso, vale ressaltar que o humor causa uma boa sensação, por isso têm muitas pessoas que querem estar sempre fazendo isso. Segundo a perspectiva da filósofa Simone de Bovoar que o ridículo mais ridículo é se acostumar a ele, isso se relaciona com as pessoas que têm a necessidade de da risada e acaba fazendo coisas ridículas para isso.

Portanto, percebe-se que muitos piadistas não têm noção do prejuízo que uma piada pode causar. Desse modo, o Governo deve conscientizar as pessoas por meio de palestras gravadas e postadas nas redes sociais em parcerias com as empresas como (Facebook e instagram), para que seja amenizado o prejuízo ao mundo e não se acostumar ao ridículo.

Na versão inicial de seu texto dissertativo-argumentativo, o produtor com pseudônimo de Michael Jackson, por sua vez, estabelece diálogos tanto com o enunciado verbo-visual como com o enunciado visual. Vemos, por exemplo, que, no segundo parágrafo de sua produção, ele se reporta à palavra “*brincadeira*”, para enfatizar sua posição contra as pessoas que não *conhecem* os limites de uma piada que, aparentemente, parece uma brincadeira, mas cujo tom é ofensivo. Ao fazer referência a essa palavra, o autor assimila um dizer expresso na primeira tirinha, em que “Fê”, irmã da personagem Armandinho, afirma “*Rir dos outros não é brincadeira*”. O autor dialoga também com o enunciado fotografia, quando manifesta, na introdução, a ideia de que tem pessoas que sentem “[...] *a necessidade de estar sempre rindo de algo ou alguém*”. É possível ver, além disso, o encontro de sentidos entre a produção de Michael Jackson e a fotografia, quando levamos em conta que esta última mostra um grupo de crianças/adolescentes rindo de um outro que está próximo deles.

Ao escolher dialogar com os enunciados verbo-visual e visual, o aluno demonstra ter uma compreensão básica dos impactos negativos que o humor pode ter sobre as pes-

soas, especialmente quando a piada é feita às custas de alguém, em que “[...] muitas pessoas não pensam em como a outra estar se sentido com a piada e posteriormente as risadas dirigidas a ela”, sublinhando como a falta de consideração pelos sentimentos alheios pode levar a traumas.

A análise das versões iniciais das produções indica que os textos motivadores forneceram informações e ideias para que os alunos pudessem orquestrar suas ideias, tanto na construção de teses como de argumentos. Percebemos, contudo, que os autores dos textos dissertativo-argumentativos dialogam de forma mais recorrente com o texto motivador expresso em linguagem verbal, o que pode ser explicado pelo fato de que “em nossa vida escolar, desde os primeiros anos, somos treinados a ler textos verbais escritos” (Costa, 2018, p. 41). De forma mais tímida, Bentinho e Michael Jackson construíram seus textos estabelecendo interlocução também a partir da leitura dos textos verbo-visual, porém, mesmo nesses casos, o diálogo travado se dá no plano da remissão a sentidos expressos na parte verbal da tirinha. Isso pode indicar que, nesse processo de leitura e escrita, eles encontram dificuldade de perceber o texto como

uma unidade multissemiótica ou mesmo de compreender que esses tipos de textos são “projetos de construção de conhecimento verbo-visualmente constituídos” (Brait, 2013, p. 63).

Essas impressões que construímos sobre a primeira versão da produção dos alunos foram levadas em consideração para o trabalho de intervenção pedagógica que realizamos em sala de aula, no sentido de contribuir para que eles pudessem aperfeiçoar a versão final, buscando um melhor aprovei-

tamento dos textos motivadores, com vistas a potencializar a incorporação de significados expressos visualmente na tirinha e na fotografia.

Na sequência, vamos examinar a versão final, procurando perceber se e como os autores se beneficiaram das interações com o professor/pesquisador para aprimorar suas produções utilizando os textos motivadores como base para a elaboração e desenvolvimento de suas ideias. Começamos, então, com o texto de Bentinho:

Exemplo 4: Versão final do texto de Bentinho

É inegável que as pessoas não são alvos de piadas, sejam elas em apresentações de humor ou nos grupos de amigos. Muitos estudos apontam que 65% das pessoas que sofrem esse tipo de prática são acometidas por doenças psicológicas, dentre elas a depressão. Sendo assim, precisamos entender que fazer o outro rir não precisa que seja rindo do outro.

Comumente muitos comediantes se utilizam da aparência e da situação das pessoas para fazerem as suas piadas. Por exemplo, as pessoas do norte/nordeste são retratadas pela indústria humorística como alguém engraçado pelo seu sotaque, por sua cultura, etc. e essas pessoas são ridicularizadas perante o público. De acordo com os dados publicados pela Pesquisa Nacional de Saúde 10,2% das pessoas no Brasil sofrem de depressão e 3,5% deve-se ao fato do sujeito ter sofrido algum constrangimento ou bullying durante sua vida.

Nesse contexto, relativo a doenças psicológicas advindas de “piadas” tem levado jovens a cometerem suicídios, de acordo com os dados da OMS. Ademais, os artistas estão sofrendo consequências quando tratam de “brincar” com assuntos sérios em que zombam da situação do outro. Nesse caso, citamos o “cancelamento”, fato que acontece nas redes sociais, do humorista Leo Lins que fez piada com uma criança deficiente. O artista foi cancelado por três vezes por pessoas influentes na sociedade brasileira e hoje, busca conquistar o público brasileiro em seus shows.

Por fim, “rir dos outros” não é humor, mas uma forma de demonstrar que a pessoa é insensível. Logo, cabe à sociedade cobrar dos artistas e das pessoas que fazem piadas com os outros, mudança de posturas, através de punições e fiscalização da lei vigente, afim de que novos casos de suicídio, depressão e outros distúrbios psicológicos venham à acontecer.

Nessa versão final, vemos que o produtor realiza alterações substanciais no seu texto, dando mais densidade e profundidade às

ideias suscitadas, de modo a operar também algumas modificações no que diz respeito ao diálogo com os textos motivadores.

Podemos perceber que o produtor mantém interlocução com o enunciado verbal, quando, no segundo parágrafo, expressa que “*Comumente muitos comediantes se utilizam da aparência e da situação das pessoas para fazerem as suas piadas*”. Essa ideia remete ao texto motivador na parte em que o autor do artigo de opinião expressa que “os humoristas passaram a retratar frequentemente de forma pejorativa grupos minorizados”.

O diálogo se dá também com o texto verbo-visual por meio da remissão à palavra “*brincar*”, que é utilizada na tirinha, quando o autor menciona “rir dos outros não é brincadeira!”. Não vemos, assim como na versão final, o diálogo com significados expressos no texto visual, sinalizando o movimento de interação maior com ideias expressas sob a forma da materialidade escrita.

Nesse sentido, em comparação à versão inicial, percebemos uma nítida evolução

quanto aos dizeres de “Bentinho”. Notamos que o aluno também aprofundou o uso de dados estatísticos, citando a Pesquisa Nacional de Saúde e a Organização Mundial da Saúde (OMS), de modo a conferir maior credibilidade ao seu dizer.

De modo geral, a versão final mostra uma clara progressão em relação à versão inicial, em que o aluno passou de uma abordagem mais superficial para uma análise mais profunda e bem estruturada da temática, utilizando dados e exemplos mais sólidos, apesar de não conseguir superar algumas generalizações como na passagem “[...] estudos apontam que 65% das pessoas que sofrem esse tipo de prática são acometidas por doenças psicológicas, [...]”, presentes tanto na versão inicial quanto na final. Percebemos, pois, que o seu dizer tornou-se mais convincente e a conexão entre os pontos discutidos mais consistente.

Exemplo 5: Versão final do texto de Macabéa

Na Idade Média, o bobo da Corte era encarregado de entreter a realeza. Podemos compará-lo com um palhaço, sendo o único que podia criticar a monarquia, tendo por missão fazê-los rir. Contemporaneamente, existem os “bobos da Corte” que também tem a função de fazer as pessoas rirem, são os artistas do humor. No entanto, é perceptível que os “muros dos espetáculos” foram ultrapassados e a piada muitas das vezes passa a ser o espectador ou parcela da sociedade que são pejorativamente representadas por esses artistas. Neste prisma destaca-se dois aspectos: o humor ácido e o humor mórbido, um procura criticar assuntos da sociedade de forma caricata, o outro, ofende diretamente uma pessoa ou grupo social. Logo, perguntamos: quais os limites devem ser impostos ao humor?

O humor ácido/crítico é um tipo que busca opinar sobre assuntos polêmicos da sociedade, levando o público a pensar sobre questões sociais tais como: política, religião, acontecimentos cotidianos e outros relativos à ordem mundial. Dentre os artistas que trabalham com esse tipo de humor citamos: Jô Soares, Tatá Werneck, Paulo Gustavo. Vale salientar que existem outros humoristas que trabalham nessa perspectiva. De uma forma singular,

cada um dos artistas citados anteriormente se pronunciam de forma leve sobre as temáticas abordadas por suas personagens em que levam o ouvinte a repensar a sua postura na sociedade.

Ademais, o humor mórbido, conhecidos por causarem desconforto ao público com piadas sobre ração, sexualidade, mulher e crimes, em que se denigre a imagem do outro. Um dos casos recentes foi do humorista Léo Lins, ele fez piada com uma criança com hidrocefalia. O humorista foi condenado pela justiça a pagar 44 mil reais à família da criança e sofreu “cancelamento” nas redes sociais por uma grande parcela de seguidores. Todavia, muitos fatos não são resolvidos e em média 15% da população mundial com deficiência sofrem com piadas ditas por humoristas, de acordo com os dados publicados na página do globo.com/ge.

Depreende-se, portanto, que medidas cautelares devem continuar sendo feitas e que seja cobrado pelo poder público a mudança de comportamento dos humoristas. Não basta apenas a retratação ou exclusão de conteúdos das mídias, mas que o artista (humorista) e qualquer pessoa que pratique o “humor mórbido” sejam punidos de acordo com a lei. Acreditamos que a realização de campanhas educativas e uma formação profissional dos artistas são possibilidades viáveis para que diminua os casos em que o outro é ridicularizado. Precisamos compreender que “fazer rir” é diferente de “fazer rir a partir do outro”.

Na segunda versão do texto de Macabéa, podemos observar que a autora, assim como na versão inicial, recupera informações e ideias dos textos motivadores 1 e 2, no caso o artigo de opinião e a tirinha, o que mostra sua inclinação para a manutenção de um diálogo com significados expressos verbalmente. Considerando que o artigo de opinião reporta ideias sobre como o humor evoluiu com o passar do tempo, expondo referências históricas e adaptados em cada época, Macabéa inicia recuperando essa referência, comparando os tipos de humor da contemporaneidade com aqueles da Idade Média. Percebemos ainda que, assim como na versão inicial, ela estabelece uma distinção entre os tipos de humor, “humor ácido/crítico” e “humor mórbido”, incorporando a

ideia do autor do artigo de opinião, quando este demarca três tipos de humor que eles trabalham na Companhia de Teatro Os Barbixas, que são: clown, bufão e o *non sense*.

Além disso, Macabéa dialoga com a tirinha do Armandinho, ao recuperar, em sua produção, um diálogo explícito com ideias expressas no segundo quadrinho da tirinha, quando a personagem Fê, irmã de Armandinho, diz “Muito melhor é rir com os outros”. No caso, Macabéa retoma essa ideia para finalizar o seu texto, expressando uma posição contrária a ideia de fazer rir a partir do outro, quando diz “*fazer rir é diferente de fazer rir a partir do outro*”. Nessa versão, Macabéa manteve o diálogo apenas com significados expressos na parte verbal da tirinha.

Exemplo 6: Versão final do texto de Michael Jackson

O riso não precisa ser do outro, a não ser que esse riso seja de cordialidade, amizade e respeito. Rir de ou sobre uma pessoa pode causar danos socioemocionais que muitas das vezes, não é percebida pelo grupo social, pelo agressor. Logo, fazer rir ou rir de alguém precisa que se tenha limites, não somente de quem está fazendo o outro rir, mas também de quem está rindo com as piadas contadas em grupos.

Colocar pessoas em situação discriminatória e de “vexames” pode levá-la a adquirir algumas doenças, dentre elas o transtorno mental. Segundo a Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS) existem diversos transtornos mentais, com apresentações diferentes. Eles são geralmente caracterizados por uma combinação de pensamentos, percepções, emoções e comportamentos anormais, que também podem afetar as relações com outras pessoas. Tal situação é agravada pela exposição do indivíduo, conforme os dados de uma pesquisa do Centro Psicológico da USP, 25% dos casos de transtorno mental, nos últimos anos, tem surgido por conta do bullying e piadas no convívio social.

Dentre as pessoas que são vitimadas estão às mulheres, os homossexuais, os negros, os pobres, pessoas deficientes e os nordestinos, aqui no Brasil. A dupla de humoristas Dihh Lopes e Abner Henrique, foram um dos artistas que ofenderam pessoas com deficiência. Eles foram denunciados pela prática de capacitismo – discriminação e o preconceito social contra pessoas com alguma deficiência – por conta de uma apresentação em show de stand-up comedy na qual fez piada sobre uma banda de rock composta por autista. Tal atitude repercutiu de forma negativa e a os “internautas” publicaram nas redes notas de repúdio contra os artistas.

Desse modo, percebemos que muitos piadistas não têm respeito com o próximo. Logo, cabe ao Poder Público exigir que a lei seja cumprida e que os agressores sejam punidos. Vale salientar ainda que, o Governo deve promover campanhas de conscientização por meio de postagens nas redes sociais em parcerias com as empresas publicitárias, para que seja minimizado as ofensas tanto nas redes sociais quanto no convívio na comunidade.

Em sua produção final, vemos que Michael Jackson tece os sentidos dialogando com os enunciados verbo-visual e verbal. O autor inicia sua produção textual com o seguinte recorte dos dizeres: “O riso não precisa ser do outro [...]”. Podemos perceber que esses dizeres se correlacionam com o que é expresso no primeiro quadrinho da ti-

rinha, mais precisamente com o trecho “Rir dos outros não é brincadeira”.

Já no terceiro parágrafo, Michael Jackson evoca a questão sobre grupos de pessoas que são alvos de piadas, dentre elas “[...] mulheres, homossexuais, os negros, os pobres, pessoas deficientes e os nordestinos [...]”. A propósito dessa questão, vemos um diálogo ex-

plícito com os dizeres expressos no artigo de opinião, quando o seu articulista manifesta que “a partir dos anos 40, os humoristas passaram a retratar frequentemente de forma pejorativa grupos minorizados da sociedade, como negros, mulheres, idosos e deficientes”.

A análise da versão final das produções indica que, mesmo após o processo de intervenção pedagógica com proposta de trabalho centrada numa escrita processual, os alunos revelam uma tendência a estabelecerem diálogo com ideias e informações expressas seja com textos verbais, seja com partes verbais dos textos verbo-visuais, o que pode indicar uma maior dificuldade desses alunos de recuperarem dizeres e sentidos expressos visualmente.

É preciso reconhecer, contudo, que, apesar de não se beneficiarem mais significativamente de um diálogo mais produtivo com os elementos visuais, os textos elaborados resultaram em produções mais densas e consistentes tanto no plano da forma como no plano das ideias, denotando, portanto, a validade do trabalho com a leitura e a escrita que fora implementado por meio da intervenção pedagógica. Resta claro que investimentos em relação aos letramentos visuais podem e devem ser explorados mais sistematicamente nas atividades de leitura e escrita dos alunos.

CONCLUSÃO

O objetivo deste artigo consistiu em examinar textos dissertativo-argumentativos produzidos por alunos do ensino de uma escola pública do estado do Ceará, procurando analisar o diálogo que eles estabelecem com dizeres e sentidos expressos nos textos motivadores fornecidos durante uma experiência de intervenção pedagógica centrada em um trabalho de produção escrita de forma processual.

A análise, de natureza descritiva e qualitativa de 3 produções, em suas versões inicial e final, indica que os alunos revelam uma maior propensão a dialogarem com os textos que contém elementos verbais, uma vez que mantiveram tanto na versão inicial como na versão final um diálogo mais profícuo com o artigo de opinião e a tirinha, sendo que a interlocução com o enunciado apenas visual se revelou muito mais limitada. Esses resultados sugerem que, de fato, quando são instados a articularem a leitura das múltiplas semioses em suas escritas, os alunos encontram uma maior dificuldade para recuperarem dizeres e sentidos expressos visualmente, o que pode denotar que não seja tão claro, para esses alunos, “a relação entre texto e imagem [...] como parte de uma peça chamada texto” (Ribeiro, 2018, p. 91).

Esses resultados apontam para necessidade de mais investimentos no trabalho com os letramentos visuais nas atividades de leitura e escrita em aulas de língua portuguesa no ensino médio, no sentido de fazer com que os alunos possam potencializar suas capacidades de apreensão das múltiplas semioses implicadas na atividade de produção de sentidos.

Por fim, ressaltamos a relevância do desenvolvimento de propostas de produção de textos que explorem de forma mais sistemática a atividade de leitura de textos multisemióticos como elemento fundamental para a potencialização das habilidades e capacidades dos alunos de lerem e produzirem textos de diversos formatos e tipos tão recorrentes nas práticas de linguagem contemporâneas.

REFERÊNCIAS

ALVES, W. M.; SILVA, F. V. da; BESSA, J. C. R. Projeto interdisciplinar e desenvolvimento da

aprendizagem na EJA em tempos de COVID-19: uma análise crítico-reflexiva. **Signo**, v. 46, n. 85, p. 180-192, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/15765>. Acesso em: 04 dez. 2024.

ALVES, W. M.; BESSA, J. C. R. Orientações para escrita da redação do Enem em vídeos do YouTube. **Hipertextos Revista Digital**, v. 19, p. 1-23, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/hipertextus/article/view/247974>. Acesso em: 04 dez. 2024.

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

BAKHTIN, M. **Questões de estilística no ensino da língua**. Tradução, posfácio e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; apresentação de Beth Brait; organização e notas da edição russa de Serguei Botcharov e Liudmila Gogotichvíli. São Paulo: Editora 34, 2019.

BRAIT, B. Olhar e ler: verbo-visualidade em perspectiva dialógica. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, v. 8, p. 43-66, 2013. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/bakhtiniana/article/view/16568>. Acesso em: 14 set. 2024.

BRAIT, B. **Literatura e outras linguagens**. São Paulo: Contexto, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEF, p.1-23, 2000.

CAMPOS, M. I. B. A questão arquitetônica em Bakhtin um olhar para materiais didáticos de língua portuguesa. **Filologia e Linguística Portuguesa**, v. 14, n. 2, p. 247-263, 2012. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59913>. Acesso em: 30 out. 2022.

CARVALHO, S. A. **As interações imagem-texto em material didático online para a formação a distância de professores de inglês**. 2016. 288 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-graduação em Linguística

Aplicada, Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, 2016.

COSTA-HÜBES, T. da C. Prática de análise linguística no ensino fundamental e sua relação com os gêneros discursivos. **PERcursos Linguísticos**, v. 7, n. 14, p. 270-294, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/15153>. Acesso em: 15 nov. 2022.

COSTA, E. P. M. da. Verbo-visualidade em perspectiva de leitura: (des)construção da compreensão ativa e criadora do texto. **Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso**, v. 13, n. 2, p. 32-54, 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/35346>. Acesso em: 3 maio. 2023.

DORETTO, S. A.; BELOTI, A. Concepções de linguagem e conceitos correlatos: a influência no trato da língua e da linguagem. **Encontros de Vista**, v. 8, n. 2, p. 79-94, jul./dez 2011. Disponível em: <https://www.journals.ufrpe.br/index.php/encontrosdevista/article/view/4470/482484192>. Acesso em: 24 jun. 2024.

FRANCELINO, P. F.; SANTANA, W. K. F. de; SILVA JÚNIOR, S. N. da. Leitura(s) do verbo-visual em aulas de língua portuguesa: contribuições da Teoria Dialógica da Linguagem. **Revista Exitus**, v. 12, n. 1, p. 1-25, 2022. Disponível em: <http://ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1994>. Acesso em: 2 abr. 2023.

GEDOZ, S.; COSTA-HÜBES, T. da C. O gênero discursivo causo: reflexões sobre sua caracterização a partir da teoria bakhtiniana. **Travessias**, v. 5, n. 1, p. 1- 18, 2011. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/4353>. Acesso em: 2 abr. 2023.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2003. p. 39 - 46.

GERALDI, J. W. O ensino de língua portuguesa - e a Base Nacional Comum Curricular. **Retratos da Escola**, v. 9, n. 17, p. 381-196, 2016. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/587>. Acesso em: 30 out. 2022.

GERALDI, J. W. Passando em revista ideias sobre

o ensino de língua portuguesa: uma entrevista com João Wanderley Geraldi. Entrevista concedida a Lívia Suassuna e Rosângela Alves dos Santos Bernardino. **Diálogo das Letras**, v. 6, n. 1, p. 490-496, 2017. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/DDL/article/view/968>. Acesso em: 2 abr. 2024.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho**: o conhecimento é um caleidoscópio. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. 5. Ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

LANZANOVA, L. S.; SIPPERT, A.; RIOS, F. H. O ensino de língua portuguesa nos anos iniciais: uma análise sobre os reflexos dos estudos linguísticos nos documentos oficiais. **Revista Intersaberes**, v. 15, n. 35, p. 660-681, jun. 2020. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/1809>. Acesso em: 09 nov. 2022.

MALFACINI, A. C. S. Breve histórico do ensino de língua portuguesa no Brasil: da Reforma Pombalina ao uso de materiais didáticos apostilados. **Idioma**, n. 28, p. 45-59, 1º sem. 2015. Disponível em: http://www.instituodeletras.uerj.br/idioma/numeros/28/Idioma28_a04.pdf. Acesso em: 26 out. 2022.

MORETTO, M. **Produção de textos em sala de aula**: momento de interação e diálogo. Jundiaí, Paco Editorial: 2013.

PAIVA, F. A.; COSCARELLI, C. V. Primeiros passos em direção aos multiletramentos: um roteiro de perguntas para professor de linguagens. **Kiri-Kerê - Pesquisa em Ensino**, v. 1, n. 8, p. 16-39, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/kirikere/article/view/37968/25509>. Acesso em: 03 abr. 2023

RIBEIRO, A. E. **Escrever, hoje**: palavra, imagem e tecnologia digitais na educação. São Paulo: Parábola, 2018.

ROJO, R.; MOURA, E. **Letramentos, mídias e linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

SANTANA, J. D. de. Língua, cultura e identidade: a língua portuguesa como espaço simbólico de identificação no documentário: Língua - vidas em português. **Linha D'Água**, v. 25, n. 1, p. 47-66, 2012. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/37367>. Acesso em: 29 mar. 2023.

SILVA, E. M. **Da leitura de textos verbo-visuais à produção de textos dissertativo-argumentativos**: uma proposta de intervenção para o ensino na sala de aula da educação básica. 2023. 169f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, 2023.

SILVA, E. C. N.; SUASSUNA, L. Avaliação da produção de textos na escola: que estratégias são utilizadas pelos professores? **Diálogo das Letras**, v. 06, n. 01, p. 223-242, 2017. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/DDL/article/view/950>. Acesso em: 2 abr. 2024.

SUASSUNA, L. Avaliação e reescrita de textos escolares: a mediação do professor. In: ELIAS, V. M. (Org.). **Ensino de língua portuguesa**: oralidade, escrita e leitura. São Paulo: Contexto, 2011, p. 119-134.

XAVIER, G. K. R. DA S. Leitura de textos verbo-visuais: a construção dos modos descritivo e narrativo nos quadrinhos. **Cadernos de Letras da UFF**, v. 26, n. 52, p. 373-393, jul. 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/cadernosdeletras/article/view/43511>. Acesso em: 26 out. 2022.

WITTKE, J. **Aspectos da linguagem**: teoria e prática no ensino de línguas. São Paulo: Editora Acadêmica, 2017.

Recebido em: 07/09/2024

Aprovado em: 02/12/2024



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.