

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO
CAMPUS DE UBERABA
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

SILVÂNIA DE SOUZA ABRANTES

***MEMES E ARGUMENTAÇÃO: ESTRATÉGIAS DE LEITURA PARA OS ANOS
FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL***

**UBERABA - MG
2021**

SILVÂNIA DE SOUZA ABRANTES

**MEMES E ARGUMENTAÇÃO: ESTRATÉGIAS DE LEITURA PARA OS ANOS
FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais (IELACHS/UFTM), Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS/UFTM-Uberaba), como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Linha de pesquisa: Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes. Orientadora: Prof. Dra. Maria Eunice Barbosa Vidal

Bolsa: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)

**Catálogo na fonte: Biblioteca da Universidade Federal do
Triângulo Mineiro**

A143m Abrantes, Silvânia de Souza
Memes e argumentação: estratégias de leitura para os anos finais
do ensino fundamental / Silvânia de Souza Abrantes. -- 2021.
71 f. : il.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacio-
nal) -- Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG,
2021

Orientadora: Profa. Dra. Maria Eunice Barbosa Vidal

1. Leitura – Estudo e ensino. 2. Linguística cognitiva. 3. Conhe-
cimento e aprendizagem. 4. Memes. 5. Prática de ensino. 6. Ensino
fundamental. I. Vidal, Maria Eunice Barbosa. II. Universidade Federal
do Triângulo Mineiro. III. Título.

CDU 028(07)

Amanda Franzão R. Silva
CRB-6/3461

AGRADECIMENTOS

A toda minha família.

A minha orientadora, Profa. Dra. Maria Eunice Barbosa Vidal.

À Coordenação, à secretária, aos colegas e amigas do PROFLETRAS

Ao corpo docente do PROFLETRAS.

A toda equipe escolar.

À CAPES, pela bolsa de fomento à pesquisa.

RESUMO

Trabalhar a argumentação presente nos *memes* de maneira contextualizada pode ser uma forma mais satisfatória de inserção de alunos e alunas no mundo da leitura de textos argumentativos. É o que pretende demonstrar esta dissertação. Para isso, o procedimento metodológico teve que ser adaptado. Embora este trabalho tenha sido projetado para ser desenvolvido através da pesquisa ação, devido à pandemia da Covid-19, a opção mais viável passou a ser a qualitativa, através dos métodos documental e bibliográfico. Em princípio, fez-se necessário um entendimento da linguagem como prática social, isto é, algo que faz parte do cotidiano das pessoas e que se sustenta a partir da interação entre os interlocutores. É nesse sentido que os estudos de Bakhtin (2003) contribuíram para a construção do arcabouço teórico. Outra contribuição foram os trabalhos de Kleiman (2013), que nos mostram a importância de se considerar o conhecimento prévio do aluno e da aluna na construção de sentido do texto. A partir da Linguística textual, seara de estudo de autores como Van Dijk (2013) e Kock (1999), é possível entender que essa construção de sentido vai além do conhecimento linguístico, sendo necessário acionar também o conhecimento de mundo e o conhecimento enciclopédico. Já em relação à tipologia argumentativa, a opção de embasamento teórico foi pelos trabalhos de Perelman e Tyteca (2014), com o Tratado da Argumentação ou a nova retórica e de Abreu (2010) e Fiorin (2020), com os estudos da construção da argumentação através de estratégias argumentativas. A escolha do gênero *meme*, muito comum no cotidiano dos adolescentes e motivo de muitas risadas de todos, busca atender a uma premissa de que o processo de ensino-aprendizagem deva ocorrer de forma agradável e prazerosa. Esse levantamento teórico e documental, juntamente com a proposta de intervenção pedagógica, trouxe como resultado a evidência da necessidade de, ao se desenvolver a compreensão leitora, levar em consideração não apenas fatores meramente linguísticos, mas questões externas que influenciam na construção de sentido do texto. Além disso, percebe-se que o ensino de técnicas de leitura contribui de forma satisfatória para essa prática. Por isso a proposta de intervenção pedagógica sugerida, baseada nos estudos sobre as estratégias de leitura realizados por Solé (1998), comprovam esse entendimento.

Palavras-chave: Argumentação. Estratégias de leitura. Conhecimento prévio. *Memes*.

ABSTRACT

Working the argumentation present in *memes* in a contextualized way can be a more satisfactory way of inserting students into the world of reading argumentative texts. This is what this dissertation intends to demonstrate. For this, the methodological procedure had to be adapted. Although this work was designed to be developed through action research, due to the Covid-19 pandemic, the most viable option became the qualitative one, through documentary and bibliographic methods. In principle, it was necessary to understand language as a social practice, that is, something that is part of people's daily lives and that is supported by the interaction between the interlocutors. It is in this sense that the studies by Bakhtin (2003) contributed to the construction of the theoretical framework. Another contribution was the work of Kleiman (2013), which shows us the importance of considering the student's prior knowledge in the construction of the meaning of the text. From Textual Linguistics, a field of study by authors such as Van Dijk (2013) and Kock (1999) it is possible to understand that this construction of meaning goes beyond linguistic knowledge, and it is also necessary to activate knowledge of the world and encyclopedic knowledge. In relation to the argumentative typology, the choice of theoretical foundation was based on the works of Perelman and Tyteca (2014), with the Treaty of Argumentation or the new rhetoric, and of Abreu (2010) and Fiorin (2020), with the studies on the construction of the argumentation through argumentative strategies. The choice of the *meme* genre, very common in teenagers' daily lives and a reason for a lot of laughs by everyone, aims to meet the premise that the teaching-learning process should occur in a pleasant and pleasurable way. This theoretical and documentary survey, together with the proposed pedagogical intervention, brought as a result the evidence of the need, when developing reading comprehension, to take into account not only linguistic factors, but external issues that influence the construction of the meaning of the text. . In addition, it is clear that the teaching of reading techniques contributes satisfactorily to this practice. Therefore, the suggested pedagogical intervention proposal, based on studies on reading strategies carried out by Solé (1998), proves this understanding.

Keywords: Argumentation. Reading Strategies. Previous knowledge. *Memes*.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	8
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	11
2.1 TEORIA LINGUÍSTICA: CONCEITOS OPERACIONAIS BÁSICOS.....	12
2.1.1 Fazendo inferências.....	15
2.1.2 <i>Frames, scripts</i> e esquemas.....	19
2.1.3 Modelos cognitivos.....	20
2.2 BREVE HISTÓRICO DA ARGUMENTAÇÃO.....	21
2.2.1 A inferência na argumentação.....	25
2.2.2 Desenvolvendo a argumentação: técnicas argumentativas.....	27
2.2.3 Argumentos quase lógicos.....	29
2.2.4 Argumentos fundamentados na estrutura do real.....	36
2.2.5 Argumentos que fundam a estrutura do real.....	39
2.2.6 A dissociação de noções.....	40
2.3 O QUE TEM A DIZER OS DOCUMENTOS.....	40
3 O GÊNERO <i>MEME</i>.....	46
3.1 GÊNEROS TEXTUAIS.....	46
3.2 <i>MEMES</i>	48
3.2.1 Valor cultural dos <i>memes</i>	51
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E <i>CORPUS</i>.....	53
4.1 PARTICIPANTES DA PESQUISA E CONTEXTUALIZAÇÃO DA ESCOLA.....	54
4.2 DETALHAMENTO DA CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO....	58
4.2.1 Trabalhando com a argumentação e o gênero <i>meme</i>	61
5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....	63
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	66
7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	69
APÊNDICE A: ROTEIRO DIDÁTICO.....	72
ANEXO A: TEXTO DA PROPOSTA Nº 2.....	121

SILVÂNIA DE SOUZA ABRANTES

MEMES E ARGUMENTAÇÃO: ESTRATÉGIAS DE LEITURA PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras, área de concentração “Linguagens e Letramentos” (Linha de Pesquisa: Estudos da Linguagem e Práticas Sociais) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Uberaba, 30 de junho de 2021

Banca Examinadora:

Dr.^a Maria Eunice Barbosa Vidal – Orientadora
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Dr.^a Janaína Zaidan Bicalho Fonseca
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Dr.^a Daiane Rodrigues de Oliveira Bitencourt
Universidade de Campinas



Documento assinado eletronicamente por **MARIA EUNICE BARBOSA VIDAL, Professor do Magistério Superior**, em 30/06/2021, às 11:19, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#) e no art. 34 da [Portaria Reitoria/UFTM nº 59, de 26 de abril de 2021](#).

Documento assinado eletronicamente por **JANAÍNA ZAIDAN BICALHO FONSECA, Professor do Magistério Superior**, em 01/07/2021, às 16:08, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do



[Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#) e no art. 34 da [Portaria Reitoria/UFTM nº 59, de 26 de abril de 2021](#).



Documento assinado eletronicamente por **Daiane Rodrigues de Oliveira Bitencourt, Usuário Externo**, em 01/07/2021, às 20:12, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#) e no art. 34 da [Portaria Reitoria/UFTM nº 59, de 26 de abril de 2021](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufm.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0552724** e o código CRC **6658AADF**.

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo partiu de um interesse pelos trabalhos com argumentação em sala de aula. Na educação básica, as atividades com o texto argumentativo – aquele em que defendemos um ponto de vista – têm se concentrado mais no ensino médio. No entanto, o que se nota é que não tem sido suficiente. Na esfera social, é possível percebermos as dificuldades encontradas pela população ao se manifestar por escrito ou oralmente quando pretende defender o seu ponto de vista de forma coerente e respeitosa, tanto no ambiente físico quanto no digital. No âmbito escolar, as avaliações externas e o desempenho de estudantes em questões dissertativas de vestibulares têm demonstrado a necessidade de intervenção no que concerne à leitura e interpretação de textos argumentativos. Tal situação nos faz pensar em alternativas que atendam a essa demanda.

A princípio, a opção pela tipologia argumentativa se dá pelo fato de ela ser amplamente utilizada no dia a dia e, ao mesmo tempo, ser requisitada na maioria dos vestibulares, além de ser uma modalidade em que a interação ocorre de maneira mais incisiva, uma vez que a intenção do produtor do texto é convencer ou persuadir o interlocutor. Isso quer dizer que ele agirá de modo a fazer com que o leitor adote a sua ideia ou até mesmo que ele passe a agir conforme o posicionamento daquele. Diante de tamanha importância da arte de argumentar e da necessidade de se comportar de maneira coerente e ética diante desse texto, optamos por desenvolver uma pesquisa que busque alternativas de trabalhos na escola a fim de que o aluno desenvolva as habilidades necessárias para lidar com essa modalidade textual.

É fácil nos depararmos com alguma situação em que a argumentação está presente. Se uma pessoa quer vender o seu carro, utilizará argumentos a fim de convencer o possível comprador de que compensa adquirir o automóvel. Diante de um convite para uma viagem sobre a qual está em dúvida se deve ir ou não, a pessoa deverá ser convencida ou persuadida através de argumentos, como valor baixo a ser gasto, garantia de lindas paisagens no local de destino, possibilidade de descanso etc.

Além das situações cotidianas, a argumentação está presente na escola e nas provas de vestibulares e concursos. Indo mais além, podemos afirmar que a argumentação está em todos os lugares, afinal, conforme preconiza Fiorin (2020, p.9), “todo discurso tem uma dimensão argumentativa”, pois, além da relação dialógica

presente neles, “sempre o enunciador pretende que suas posições sejam acolhidas, que ele mesmo seja aceito, que o enunciatário faça dele uma boa imagem”.

O autor está se referindo, nessa citação, aos elementos da argumentação que, na antiga retórica, receberam o nome de *ethos* – a imagem que o interlocutor vai construindo de si na medida em que discursa, *pathos* – o auditório, que é levado em consideração na construção do discurso –, e *logos* – o discurso em si, que é construído de acordo com valores e crenças do interlocutor. Além desses fatores, o interlocutor se vale também de estratégias argumentativas a fim de fortalecer o desenvolvimento de sua tese. Estes podem ser lógicos, fundamentados na estrutura do real ou fundante da estrutura do real, de acordo com o Tratado da Argumentação de Perelman e Tyteca (2014).

Ademais, contribui para a nossa pesquisa a Linguística Textual, com os estudos de Kleiman (2013). De acordo com a autora, para a construção de sentido do texto, é necessário acionarmos o conhecimento prévio. Este é composto por três tipos de conhecimento: o linguístico, que constitui os conhecimentos referentes ao léxico e à gramática da língua; o enciclopédico, que engloba todo o conhecimento da área científica e cultural que adquirimos em escolas, palestras, vídeos educativos, entre outros; e o conhecimento de mundo, que é aquele baseado na nossa experiência de vida, nos relacionamentos interpessoais e nas atividades que desenvolvemos no dia a dia.

De acordo com as teorias cognitivistas, ao lermos um texto, fazemos inferências e, para tal, não nos prendemos apenas ao aparato linguístico, valemo-nos de outros elementos que contribuem para a construção de sentido do texto. É aquilo que está para além do texto propriamente dito, são os pressupostos, os subentendidos, aquilo que buscamos no contexto e na bagagem que trazemos – o conhecimento prévio.

Sendo assim, ao ouvirmos uma frase como “Até que enfim o sol saiu!”, podemos entender que o tempo estava nublado ou chuvoso e que, provavelmente, já estava assim há bastante tempo. Pode-se perceber a satisfação do interlocutor ao pronunciá-la, sendo possível que ele estivesse esperando ser convidado para um passeio. Nesse caso, o enunciado teria sido elaborado a partir de estratégias argumentativas e teria como finalidade atingir o desejo do interlocutor: convencer o(a) parceiro(a) a convidá-lo. Todas essas informações não estão presentes no texto, elas

são inferidas com base em conhecimentos que temos do mundo em que vivemos e das relações que estabelecemos com o meio ambiente.

A proposta de intervenção surge, portanto, dessa fundamentação e tem como intuito desenvolver estratégias de compreensão leitora de forma a contribuir para a construção de sentido do texto com tipologia predominantemente argumentativa. Para isso, lançamos mão dos estudos de Solé (1998) que defende as estratégias de leitura como um procedimento que deve ser ensinado para a construção da autonomia leitora no público discente. Leitor autônomo, conforme defende a autora, é aquele que entende o propósito comunicativo do texto e consegue, a partir de inferências que faz, posicionar-se diante dele de forma ativa, caracterizando-se como sujeito que está inserido no mundo e pode e deve agir nele. Assim, em um texto argumentativo, um leitor autônomo deve ser capaz de identificar a tese defendida pelo enunciador e perceber/entender as estratégias argumentativas utilizadas com o fim de convencer/persuadir o leitor.

Considerando as teorias que fundamentam nossa pesquisa, a escolha do gênero *meme* se faz de extrema sensatez para a abordagem da tipologia argumentativa no ensino fundamental II. Características como atratividade, fluidez, atualidade, acessibilidade, dentre outras, fazem deste gênero textual uma possibilidade interessante de trabalho que chame a atenção dos alunos. Além disso, os recursos ricos e amplamente apresentados nos *memes*, responsáveis pela construção da argumentação, contribuem para a elaboração das atividades e consequente abordagem da argumentação.

Desse modo, a proposta de intervenção pedagógica aqui apresentada tem, como foco, um trabalho contextualizado, dinâmico e leve, mas de grande aproveitamento no que tange ao objetivo da pesquisa. Ela não tem, portanto, a pretensão de esgotar as possibilidades de exploração tanto do gênero, quanto da tipologia textual apresentada e dos temas abordados nas atividades.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A argumentação faz parte da vida cotidiana da maioria das pessoas. Produzimos enunciados argumentativos em diversas situações ao longo dos nossos dias, visto que estamos sempre tentando convencer alguém a respeito de alguma coisa ou mesmo persuadir essa pessoa a fazer algo. É por esse motivo que o desenvolvimento de determinadas habilidades e competências específicas para a elaboração dessa tipologia textual se faz necessário. Tal fato reflete a necessidade de as escolas trabalharem a referida tipologia textual bem como explica/justifica a ênfase dada pelos documentos norteadores a essa temática. As cobranças da maioria dos vestibulares quanto ao texto dissertativo-argumentativo também exercem uma pressão social no sentido de exigir que esse gênero com tipologia predominantemente argumentativa seja trabalhado nas escolas.

Deste modo as escolas e os cursinhos pré-vestibulares têm se preocupado com a busca de uma metodologia adequada e eficiente para o trabalho com a argumentação. No entanto, o foco apenas nos alunos do ensino médio, aqueles que estão prestes a ingressar no ensino superior, tem sido um problema. Embora o processo argumentativo esteja presente no nosso dia a dia, fazê-lo de maneira autônoma, elaborada e produtiva requer um esforço e um conhecimento linguístico-discursivo mais apurado, ou, pelo menos, mais desenvolvido. Sendo assim, não se pode considerar suficiente o trabalho com a argumentação apenas nesse período escolar. É desejável que se trabalhe a temática desde os anos finais do ensino fundamental.

Diante do exposto, alguns questionamentos despontam nessa seara: como trabalhar argumentação com faixa etária tão jovem e que muitas vezes não se interessa por texto do tipo argumentativo? De onde partir? Como atrair a sua atenção? O que esperar desses alunos? Para responder tais perguntas, nos embasamos na Linguística Textual e na Linguística Cognitiva, especialmente nos estudos referentes à compreensão escrita e às estratégias de leitura e em algumas teorias a respeito da argumentação. Autores como Van Dijk (2013), Kleiman (2013) e Koch (1999), na Linguística Textual; Perelman e Tyteca (2014), Abreu (2010), Ferrari (2011) e Massmann (2017), na Teoria argumentativa; e Solé (1998), nos estudos sobre estratégias de leitura, entre outros, nos fornecem arcabouço teórico. Além disso,

recorremos aos estudos sobre o processo interacional da linguagem defendidos por Bakhtin (2003).

Também de grande relevância é o estudo dos documentos norteadores da educação básica de acordo com o nosso recorte de pesquisa. A Base Nacional Curricular Comum (BNCC), pensada e elaborada com o intuito de ser referência na educação básica tanto para as escolas públicas quanto para as privadas no Brasil, apresenta, nas habilidades previstas para o 8º e 9º anos do ensino fundamental, a argumentação, propondo que se trabalhem os movimentos argumentativos, os tipos de argumento e a força argumentativa (EF89LP14).

Quanto à opção pelo gênero textual *meme*, esta surge como uma alternativa interessante tendo em vista a sua popularidade e a sua modernidade no cotidiano, principalmente, dos adolescentes, porém não exclusivamente deles. O *meme* é um gênero que pode variar de baixa a alta complexidade linguística, mas que pode exigir grande capacidade de reflexão e elevado nível de repertório sociocultural em sua interpretação.

Com o advento das tecnologias digitais, especialmente da internet, novos modelos comunicacionais e estruturas textuais são constituídos e passam a fazer parte das práticas sociais, por isso devem também ser objeto de estudo na escola. Somado a isso, esse gênero textual permite a interação entre autor e leitor, já que é veiculado nas redes sociais e estas propiciam a participação ativa imediata do interlocutor na construção de sentidos. Ademais, um número significativo de textos desse gênero apresenta tipologia predominantemente argumentativa, o que pode propiciar ao aluno experiências diversificadas na arte de argumentar.

Além disso, ao considerarmos a realidade cultural e tecnológica em que nos encontramos, é fácil perceber o interesse por parte dos alunos em lidar com o referido gênero textual e até mesmo produzir um texto dessa natureza. Essa demanda é também contemplada pela BNCC, tema que discutiremos mais adiante. Para o estudo desse gênero recorreremos a autores como Bakhtin (2003), Marcushi (2010), Rojo (2016), Chagas (2020) entre outros.

2.1 TEORIA LINGUÍSTICA: CONCEITOS OPERACIONAIS BÁSICOS

Em termos pedagógicos, se queremos desenvolver um estudo e propor um material que vise atender a uma demanda escolar, é necessária uma base teórica

que leve em conta o processo interacional da linguagem e que o considere como prática social, isto é, como uma atividade presente no cotidiano de cada sujeito sócio historicamente construída.

De acordo com Bakhtin,

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 2003, p. 123)

O autor destaca, então, o caráter interacional da linguagem. Ao se produzir um enunciado, este não constitui meramente signos linguísticos, mas é dotado também de contribuições sócio-históricas tanto na sua elaboração quanto na construção de sentido por parte do leitor, o que colabora para o processo dialógico, defendido pelo autor.

De acordo com teorias interacionistas, como a de Bakhtin (2003), o indivíduo, ao fazer uso da linguagem, passa a agir e interagir com o mundo, constituindo-se enquanto sujeito. No entanto, para isso, a linguagem não pode ser considerada como mero código, e sim como um meio de interação entre os falantes/usuários. Interação esta que leva em conta a intencionalidade do autor, o contexto de produção e a funcionalidade do texto, bem como é permeada por fatores culturais, sociais, ideológicos, emocionais etc. Os textos representam as práticas de linguagem, e são formas básicas de interação humana que veiculam o discurso enquanto prática e/ou processo de linguagem.

Como o propósito do trabalho é elaborar um material que possa contribuir para o desenvolvimento das habilidades argumentativas de forma que o aluno do ensino fundamental possa se preparar para a prática da argumentação no seu cotidiano, mas também para o acesso ao ensino superior, é preliminar que se analise como esse conhecimento é construído. É importante destacar que, tanto na produção escrita quanto na interpretação de textos argumentativo e até mesmo na produção oral, é necessário que várias habilidades cognitivas sejam mobilizadas.

É a partir de tais entendimentos que recorreremos à Linguística Cognitiva para embasarmos nossa pesquisa. Para uma contextualização, apresentamos a seguinte afirmação dos editores da série *Cognitive Linguistic Research* (da Mouton de Gruyter), Dirven, Langacker e Taylor (1999), apud Feltes (2007, p. 15-16):

[...] a rubrica Linguística Cognitiva subsume uma variedade de interesses e abordagens teóricas compatíveis que têm uma perspectiva básica comum: a de que a linguagem é uma faceta integral da cognição que reflete a interação de fatores sociais, culturais, psicológicos, comunicacionais e funcionais e que apenas pode ser compreendida no contexto de uma visão realista da aquisição, desenvolvimento cognitivo e processamento mental [...]. Internamente, procura uma abordagem unificadora da estrutura da linguagem que evite tais dicotomias problemáticas como léxico vs. gramática, morfologia vs. sintaxe, semântica vs. pragmática e sincronia vs. diacronia. Externamente, procura, tanto quanto possível, explicar a estrutura da linguagem nos termos de outras facetas da cognição das quais ela se vale, assim como a função comunicativa a que ela serve. A análise linguística pode, portanto, tirar proveito dos insights de disciplinas vizinhas ou sobrepostas, tais como: sociologia, antropologia cultural, neurociência, filosofia, psicologia e ciência cognitiva.

Percebemos aqui uma negação do caráter autônomo da linguagem, antes defendido pelos linguistas estruturalistas. Podemos dizer que fatores epilinguísticos passam a ser considerados no processo interpretativo do texto. Isto quer dizer que, para uma efetiva compreensão do texto, o seu aspecto interno (formal), isto é, sua estrutura, deve ser conectado ao seu aspecto externo, ou seja, às questões referentes à cultura, história, ideologia e conhecimentos inerentes ao sujeito-autor do texto.

Segundo Kleiman (2013), a utilização do conhecimento prévio – aquele adquirido ao longo da vida – caracteriza o processo de compreensão de um texto. Desse modo a construção de sentido do texto é um processo interativo, uma vez que há interação entre os diferentes níveis de conhecimento: o linguístico, o textual e o conhecimento de mundo.

O conhecimento linguístico, de acordo com a autora, é:

[...] aquele conhecimento implícito, não verbalizado, nem verbalizável na grande maioria das vezes, que faz com que falemos português como falantes nativos. Este conhecimento abrange desde o conhecimento sobre como pronunciar português, passando pelo conhecimento de vocabulário e regras da língua, chegando até o conhecimento sobre o uso da língua. (KLEIMAN, 2013; p.15)

É a partir desse conhecimento que, além de identificarmos elementos estruturais da língua, como, por exemplo, os sintagmas verbais e nominais, estranhemos caso estejam em lugares diversos do que costumamos encontrar.

Outro componente do conhecimento prévio, o conhecimento textual leva em conta a tipologia e, por isso, valoriza a interação entre autor e leitor, uma vez que é

necessário levar em consideração a intenção do autor do texto para então compreender a reação do leitor.

De acordo com a autora,

[...] os textos também podem ser classificados levando-se em consideração o caráter da interação entre autor e leitor, pois o autor se propõe a fazer algo, e quando essa intenção está materialmente presente no texto, através das marcas formais, o leitor se dispõe a escutar, momentaneamente, o autor, para depois aceitar, julgar, rejeitar. Sob esse ponto de vista da interação podemos também distinguir os discursos narrativos, descritivos e argumentativos. (KLEIMAN, 2013, p.22)

Assim, caso o autor do texto tenha a intenção de convencer ou persuadir o seu leitor, ele produzirá um texto argumentativo. O leitor, por sua vez, terá a oportunidade de acatar ou não a tese defendida pelo produtor do texto em uma atitude responsiva. Conforme Bakhtin,

a compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa (conquanto o grau dessa atividade seja muito variável); toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: [...] o ouvinte que recebe e compreende a significação de um discurso adota simultaneamente, para com esse discurso, uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar. (BAKHTIN, 2003, p.290).

O conhecimento de mundo ou conhecimento enciclopédico constitui o terceiro elemento que engloba o conhecimento prévio e pode ser adquirido tanto formalmente (através de instituições de ensino, por exemplo) quanto informalmente (em situações do dia a dia no convívio social). É graças a ele que o autor do texto pode deixar lacunas para que o leitor preencha, afinal aquilo que é típico da situação pode ficar implícito devendo ser focalizado apenas “o diferente, o memorável, o inesperado” (KLEIMAN, 2013, p.26). É nesse preenchimento das lacunas pelo leitor que se evidencia o processo interacional da linguagem defendido por Bakhtin (2003).

2.1.1 Fazendo inferências

De acordo com Fiorin (2020, p.31), “o texto diz mais do que aquilo que está no

enunciado: ele apresenta pressuposições, subentendidos, consequências não ditas etc”. É a partir do conhecimento prévio e sua relação com a materialidade linguística presente no texto que construímos o sentido deste. Nas palavras de Liberato e Fulgêncio (2013, p.31), “é esse processo de elaboração ativa de conhecimentos, a partir de relações que estabelecemos entre o que é dito e o que conhecemos anteriormente, que é chamado de *inferência*”. Isto quer dizer que, embora um texto possa estar formalmente adequado, ele poderá ser incompreensível caso não seja possível fazer as inferências necessárias para a sua construção.

Sendo assim, é evidente que o autor, ao produzir o seu enunciado, leve em conta o possível leitor, moldando o texto de acordo com o conhecimento prévio que ele acredita que o seu leitor tenha. A título de ilustração reproduzimos um exemplo utilizado pelas autoras:

- | |
|--|
| (1) Rosália está plantando a flor no jardim.
(2) Rosália está plantando a flor no vaso. |
|--|

Baseado em seu conhecimento de mundo, o leitor entende em (1) que Rosália está no jardim juntamente com a flor, e em (2) que apenas a flor está no vaso e não a moça. Tal entendimento, embora pareça óbvio, não está explícito nas palavras que formam o texto, ele é feito “por causa de nosso conhecimento de como as coisas funcionam no mundo, bem como das dimensões do vaso e de um jardim” (LIBERATO; FULGÊNCIO, 2013, p.32). Dessa forma, o leitor une o que está explícito com o que está implícito, completando as informações visíveis no texto com o conhecimento já adquirido ao longo de sua vida.

As autoras também citam exemplos de Castelfranchi e Parisi (1980) que nos ajudam a compreender melhor esse processo de inferência:

- | |
|--|
| (3) Hoje Pedrinho veio buscar o avô. O velhinho caminhava apoiando-se numa bengala.
(4) Meu cachorro está passando mal. O meu pai disse para levá-lo à clínica veterinária. |
|--|

No exemplo (3), para uma boa compreensão do enunciado, o leitor terá que inferir a referência que a palavra “velhinho” faz à palavra “avô”, e não a Pedrinho.

Isso é possível devido ao conhecimento enciclopédico que temos em relação ao termo “avô”, “que inclui não somente o significado básico da palavra (pai do pai ou pai da mãe), mas também informações do tipo: ‘em geral os avós são pessoas mais velhas’.

No exemplo (4), se analisarmos apenas a estrutura textual, podemos pensar que o pronome “lo” é ambíguo, podendo se referir tanto ao cachorro quanto ao pai. No entanto, baseado em nosso conhecimento prévio, entendemos que ele se refere especificamente ao cachorro, pois “o nosso conhecimento prévio sobre animais e o que se faz quando eles estão doentes, mais a nossa tendência a ligar as informações e procurar um elo lógico entre os dados apresentados nas sentenças privilegia a ligação entre o pronome e o cachorro.” (LIBERATO e FULGÊNCIO, 2013, p.33)

Tanto em (3) quanto em (4), a coerência na conexão entre as sentenças se dá a partir da junção entre o que está expresso explicitamente no enunciado e o que está implícito, ou seja, o conhecimento prévio do leitor. Tal ligação contribui para a relação lógica das sentenças. Nesses exemplos, deparamo-nos com casos em que o conhecimento prévio foi utilizado para identificação dos referentes *velhinho* e *lo* respectivamente, os chamados anafóricos - palavras que, segundo as autoras, “podem remeter a várias entidades e evocar referentes diferentes, dependendo do contexto em que se encontram”.

Os exemplos seguintes, também apresentados por Castelfranchi e Parisi (1980 apud Liberato e Fulgêncio, 2013, p.34), apresentam casos em que as relações a serem inferidas podem ocorrer no interior de uma mesma sentença:

- | |
|--|
| <p>(5) O gato morreu de medo. (causa)
(6) O gato morreu de noite. (tempo)
(7) É uma garrafa de vinho. (conteúdo da garrafa)
(8) É uma garrafa de vidro. (material com que foi feita a garrafa)</p> |
|--|

Percebemos que a preposição *de* não traz em si muita informação, sendo vago o seu sentido. O que nos faz compreender as orações e estabelecer as relações (de causa, tempo, conteúdo etc.) é o nosso conhecimento prévio, que nos faz optar pela interpretação mais viável e sensata de acordo com o contexto. Assim, não é necessário que o autor coloque no texto todas as informações, pois poderá

contar com a capacidade do leitor de fazer inferências. Vejamos a amostra a seguir:

(9) Enquanto Alaíde estava cozinhando, um pingo de gordura fervendo caiu em seu braço.

Embora no texto formal não esteja escrito que Alaíde se queimou, é possível fazer essa inferência a partir do conhecimento que temos de que gordura quente, ao cair na pele da pessoa, queima.

De acordo com as autoras, ao fazermos inferências, acrescentamos algo de novo ao que já está explícito. Essa informação adicional passa a fazer parte do conjunto de conhecimentos do leitor, assim como as informações presentes na materialidade do texto.

O exemplo abaixo servirá de base para a análise das inferências envolvidas na sua compreensão:

(10) Amanhã é o aniversário de Laurinha. Ana e Luiza foram comprar o presente. Elas estão pensando em comprar uma boneca.

Uma inferência que se pode fazer a partir da leitura do texto é a de que Laurinha ganhará um presente já que fará aniversário. Essa inferência é de âmbito cultural, pois pode variar de país para país. Além disso, nem todas as pessoas poderão fazer essa inferência, por talvez não ter o costume de dar e receber presentes. Também podemos inferir que o presente que Ana e Luiza foram comprar é para Laurinha e que, se o presente é uma boneca, a aniversariante é uma criança.

Essas inferências são feitas automaticamente durante a leitura do texto. No entanto, se uma pessoa não as fizer, a compreensão leitora ficará comprometida, pois nem todas as informações necessárias para o entendimento do enunciado estão no corpo do texto, sendo necessária a conexão entre os três elementos do conhecimento prévio: o conhecimento linguístico, o enciclopédico e o textual.

Dessa forma, conforme Liberato e Fulgêncio (2013, p.36), “a compreensão da linguagem é então um verdadeiro jogo entre aquilo que está explícito no texto (que é em parte percebido, em parte previsto) e entre aquilo que o leitor insere no texto por conta própria, a partir de inferências que faz, baseado no seu conhecimento do mundo”.

2.1.2 *Frames, scripts e esquemas*

De acordo com Abreu (2010, p. 37), *frame* é “o domínio semântico vinculado a uma palavra, formado tanto por um conjunto de elementos prototípicos, que pode ser considerado uma espécie de “núcleo duro”, como também por outros elementos vinculados à imaginação”. Para exemplificar, o autor se refere ao cenário natalino que nos faz remeter ao nascimento de Cristo e, conseqüentemente, a elementos como “virgem Maria, São José, presépios, reis magos, papai Noel, presentes, árvore de Natal, fraternidade, compras etc.”

Ao ouvirmos a palavra “casa”, pensamos em vários elementos como moradia, sala, quarto, cozinha, construção. Isto seria o “núcleo duro” do *frame*. Outras ideias podem surgir também: lugar de segurança, aconchego, tranquilidade, convivência familiar, realização de um sonho etc. Tais ideias estão no campo da imaginação.

Conforme o autor, os *frames* são influenciados por aspectos culturais, o que quer dizer que podem sofrer alterações ao longo do tempo. Ele cita, então, o caso do verbo “comemorar” (memorar com), cujo sentido remoto era o de trazer à lembrança, recordar, na companhia de outra pessoa e que, atualmente, tem a ideia de festejar incorporada em seu significado. Dessa forma, interpretamos ou recebemos de maneira diferente os exemplos a seguir, encarando como incoerente a primeira ocorrência e, como lógica, a segunda:

- (1) Estamos comemorando hoje um mês da morte de minha mãe.
- (2) Em 2017, comemoramos trinta anos da morte de Clarice Lispector.

No primeiro caso, pelo fato de o evento estar temporal e, afetivamente, próximo, a situação se torna triste, por isso não faz sentido comemorar (no sentido de festejar). No segundo, a comemoração se faz coerente, pois, por se tratar de uma pessoa famosa, é comum homenageá-la na data de sua morte.

Além desse exemplo, Abreu demonstra uma situação em que um símbolo cristão, como a cruz, pode ter diferentes conotações em contextos e épocas diversas. De acordo com o autor:

Antes do cristianismo ela [a cruz] era apenas um instrumento de suplício e execução, entre os romanos. Ninguém, em sã consciência, andaria pelas ruas de Roma, no início do século I, com uma joia em forma de cruz pendurada a uma corrente no pescoço, pois seria visto como um doido perigoso. Com a morte de Cristo em uma cruz, agregaram-se a ela os sentidos de salvação e religiosidade. Por outro lado, mesmo hoje, se um cristão se aventurar a dar um passeio por uma cidade árabe, portando uma cruz visível em seu peito, correrá o risco de sofrer algum tipo de constrangimento moral e até mesmo físico, pois, vinculada ao *frame* da cruz nos países árabes está a memória histórica dos sofrimentos infligidos aos muçulmanos pelos cruzados, durante as guerras pela posse da Terra Santa. No Irã atual, desde que o aiatolá Khomeini fundou a República Islâmica, é proibido o uso da gravata, porque, segundo ele, a gravata lembra uma cruz cristã pendurada no pescoço. Mesmo em viagens ao ocidente, seus líderes jamais usam esse adereço. (ABREU, 2010, p. 38-39)

Assim, percebemos que o *frame* pode conter um número ilimitado de elementos, inclusive com dados da experiência individual. Ele também poderá ter seus elementos organizados de forma cronológica em termos culturais. Esta organização, de acordo com Abreu, recebe o nome de *script*.

O exemplo utilizado pelo autor é em relação ao casamento, que nos remete às ideias de noivo, noiva, padrinho, presentes, igreja, festa, alianças etc., o que compõem o *frame* referente ao evento. O *script*, ou roteiro, seria o seguinte: primeiro o casamento na igreja, depois a festa. Durante o casamento na igreja, a ordem dos fatos seria:

1. a noiva entra pela porta principal, conduzida pelo pai;
2. o pai entrega a noiva ao noivo, que já a espera junto ao altar;
3. o padre realiza a cerimônia;
4. o noivo e a noiva trocam as alianças;
5. o padre dá a bênção final;
6. saída dos noivos, já casados, pela nave central do templo.

A ordem acima faz parte do *script* do casamento e não pode ser alterada. Desse modo, se alguém falar que estava chovendo quando a noiva saía da igreja, não será necessário dizer que ela já estava casada e saía de braço dado com o marido pela nave central, ou seja, tais informações são inferidas pelo ouvinte. É essa interação que faz da linguagem uma prática social e garante o sucesso da comunicação.

2.1.3 Modelos cognitivos

A ideia de modelo cognitivo foi introduzida, de acordo van Dijk (2013), pela teoria cognitiva da linguagem e da compreensão (ou produção) do discurso. Assim, nas palavras do autor, para tal teoria considera-se que:

[...] adicionalmente à representação mental do texto, os usuários da língua constroem um modelo situação (MS) sobre a qual o discurso versa. Em última instância, pois, os discursos são coerentes apenas com relação a tal modelo na memória se os usuários da linguagem forem capazes de construir (ou recuperar) um modelo satisfatório de um discurso, então diremos que “entenderam” o texto, e somente então podemos dizer que - para este usuário da língua - o texto é coerente. Um interessante produto adicional desta interpretação de discurso baseada em modelos é, com efeito, que a compreensão e, portanto, o estabelecimento da coerência, podem ser subjetivos e, portanto, variáveis. (VAN DIJK, 2013, p. 160)

Assim, a contribuição puramente linguística não é suficiente para explicar algumas construções de sentido do texto. Através da linguística cognitiva e, mais especificamente, da noção de modelos mentais, entende-se que, além das palavras e expressões presentes no enunciado, o interlocutor se vale de *frames* e *scripts* para construir o modelo mental, que é moldado de acordo com os conhecimentos (linguístico, enciclopédico e de mundo) que ele detém. Esse modelo diz respeito a tudo o que vem à mente do usuário da língua enquanto está em contato com o texto, à sua imaginação.

2.2 BREVE HISTÓRICO DA ARGUMENTAÇÃO

Diferentemente dos outros textos, como o descritivo e o narrativo, o texto argumentativo requer, além de habilidades linguísticas e culturais, o uso de um número significativo de estratégias argumentativas, uma vez que seu intuito é o de agir sobre o interlocutor. Essa exigência faz dele um texto mais complexo que os demais. É o que salienta Massmann:

Quando elabora um discurso argumentativo, o enunciador, além de formular o seu dizer, precisa estar atento a todas as informações, às estratégias argumentativas, aos jogos de pressuposição, às ações e às reações expressas por ele mesmo e também pelo seu enunciatário. O grau de envolvimento é maior e, conseqüentemente, o trabalho cognitivo e linguístico também. Em vista disso, pode-se afirmar que a arte de argumentar revela-se uma atividade extremamente complexa. (MASSMANN, 2017, p. 18-19)

Para Abreu (2009), não é suficiente o interlocutor/ enunciatário ter grande domínio linguístico para que desenvolva uma boa argumentação. Mais do que isso, são as habilidades de relacionamento interpessoal e a capacidade de compreender e comunicar ideias e emoções que garantem o sucesso de tal prática. De acordo com o autor,

Seja em família, no trabalho, no esporte ou na política, saber argumentar é, em primeiro lugar, saber integrar-se ao universo do outro. É também obter aquilo que queremos, mas de modo cooperativo e construtivo, traduzindo nossa verdade dentro da verdade do outro. (ABREU, 2009, p. 6)

Quando lidamos com a argumentação também remontamos ao estudo da retórica. Como afirma Massmann,

[...]desde a Antiguidade, os gregos fizeram da argumentação o seu cavalo de batalha, colocando-a no centro de seu sistema retórico. No entanto, ela teve alguns momentos de baixa. “Com o passar do tempo, a retórica direcionou-se ao estudo das figuras de estilo, deixando em segundo plano a argumentação. (MASSMAN, 2017, p.25)

O desenvolvimento da retórica é atribuído aos sofistas, isto é, aos sábios, entre eles Protágoras e Górgias, que viajavam por diversos lugares e acumulavam experiências, passando-as aos seus alunos. Tendo surgido em Atenas, na Grécia antiga, por volta do século V a.C., essa disciplina deu início ao estudo do discurso. Conforme Fiorin, ela se origina do grego *rhéseis*, que quer dizer ‘ação de falar’, do qual se depreende a palavra “discurso”. “*Rhetoriké* é a arte oratória, de convencer pelo discurso”. (FIORIN, 2020, p.22)

Os atenienses viviam nesse período a primeira experiência de democracia da História, o que favoreceu a atuação dos sofistas. Segundo Abreu,

[...] dentro desse novo estado de coisas, sem a presença de autoritarismo de qualquer espécie, era muito importante que os cidadãos conseguissem dominar a arte de bem falar e de argumentar com as pessoas, as assembleias populares e nos tribunais. (ABREU, 2009, p.16)

Ainda de acordo com o autor, os mestres da sabedoria estavam sempre viajando e, por isso, tinham contato com diferentes modos de vida dos mais diferentes povos, o que garantia a eles “uma visão de mundo muito mais abrangente do que tinham os atenienses da época e lhes permitia mostrar a seus alunos que uma questão

podia admitir diferentes pontos de vista”. Defendiam, por exemplo, que muitos dos comportamentos humanos não eram naturais e sim criados pela sociedade, tal qual o “sentimento do pudor”. Afirmavam então que a exposição de certas partes do corpo era tida como normal em determinadas regiões e que se fosse praticada em Atenas causaria perplexidade e constrangimento. Conforme Abreu,

Foi esse tipo de pensamento que deve ter provocado a célebre afirmação de Protágoras: *O homem é a medida de todas as coisas*, que o levou, inclusive, a afirmar que o verdadeiro sábio é aquele capaz de julgar as coisas segundo as circunstâncias em que elas se inserem e não aquele que pretende expressar verdades absolutas. A retórica, ao contrário da filosofia da época, professada principalmente por Sócrates e Platão, trabalhava, pois, com a teoria dos pontos de vista ou paradigmas, aplicados sobre os objetos de seu estudo. Por esse motivo, foi inevitável o conflito entre retóricos ou sofistas, de um lado; e os filósofos, de outro, que trabalhavam apenas com dicotomias como verdadeiro/falso, bom /mau etc. (ABREU, 2009, p.16 grifo do autor)

Isto quer dizer que, para se convencer ou persuadir uma pessoa, os argumentos se fazem necessários, não sendo mais convincentes verdades prontas e reducionistas. Tal condição da retórica, e da oratória, passou a ser criticada por filósofos como Aristóteles que viam a dialética - diálogo entre ideias contrárias - como um instrumento falho na arte da argumentação. Nas palavras de Chauí, citando o filósofo estagirita:

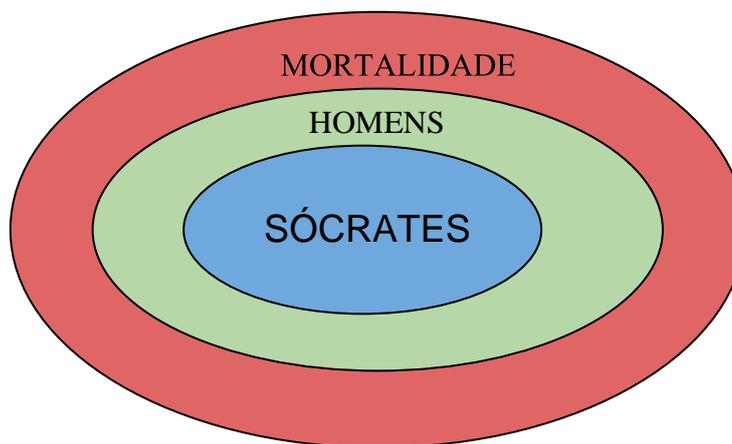
A dialética, diz Aristóteles, é boa para as disputas oratórias da política e do teatro, para a retórica, pois esta tem como finalidade persuadir alguém, oferecendo argumentos fortes que convençam o oponente e os ouvintes. É adequada para os assuntos sobre os quais só cabe a persuasão, mas não para a Filosofia e a ciência, porque, nestas, interessa a demonstração e a prova de uma verdade. (CHAUI, 2000, p. 230)

É nesse contexto que o filósofo apresenta o que chamou de Analítica (em oposição à dialética) e que posteriormente passou a ser conhecida como Lógica, um conjunto de procedimentos de demonstração e prova. De acordo com os postulados aristotélicos, as inferências lógicas realizadas no processo comunicacional são determinadas por relações entre proposições. É o caso do silogismo em que são apresentadas duas premissas (a maior e a menor) e uma conclusão decorrente necessariamente das proposições apresentadas. Observemos o famoso silogismo a seguir:

Todo homem é mortal
Sócrates é homem.
Logo, Sócrates é mortal.

A partir deste raciocínio algumas inferências lógicas podem ser feitas através do método da dedução (em contraposição ao da indução), ou seja, um tipo de raciocínio que vai do geral para o particular. O termo maior (geral), no exemplo, é a característica da *mortalidade* que se aplica à totalidade dos homens, o médio é *homem* e o menor, *Sócrates*, como se pode observar no diagrama a seguir:

Figura 1 – diagrama ilustrativo do método dedutivo



Fonte: Das autoras, 2021

Entretanto, como expôs Fiorin (2020, p. 49), é importante que as regras a seguir sejam observadas a fim de que o raciocínio seja pertinente:

1. O silogismo tem três e somente três termos: o maior, o médio e o menor.
2. O termo da conclusão não pode ser mais extenso que os das premissas.
3. Na conclusão não pode aparecer nunca o termo médio.
4. O termo médio deve ser tomado pelo menos uma vez universalmente.
5. De duas premissas negativas nada se pode concluir.
6. Não é possível tirar uma conclusão negativa de duas premissas afirmativas.
7. A conclusão segue sempre a parte mais fraca.
8. De duas premissas particulares nada se pode concluir.

É fato que a retórica passou por altos e baixos ao longo de sua história. Segundo Pistori (2019, p. 265-293), “no decorrer de sua existência de mais de dois milênios e meio, a retórica se alterou continuamente, imbricando-se ora com a dialética, ora com a lógica, ora com a poética”. Embora tenha sido vista com desconfiança por Platão, gozou de grande prestígio até meados do século XIX. Com o advento do Iluminismo e “o reconhecimento da razão cartesiana, baseada na evidência racional”, ela perde seu vigor, sem, contudo, desaparecer. “Permanece na educação por mais um longo tempo, identificada como tal ou influenciando grandemente o ensino da escrita até o princípio do séc. XX (ou até hoje...)”. Mesmo com menor prestígio, os postulados da retórica continuaram tendo sua importância para os estudos da argumentação. Como afirma Pistori:

[...] já se falou suficientemente de sua deslegitimação ao longo dos séculos e posterior ressurgimento, refundação ou mesmo revitalização. Ou ainda sobre como vem readquirindo, se não o antigo prestígio, ao menos o reconhecimento de sua importância a partir, sobretudo, de 1958, com o *Tratado da argumentação*, de Chaïm Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca, e *Os usos do argumento*, de Stephen Toulmin, da mesma data. (PISTORI, 2019, p.265-293, grifos do autor)

No entanto, a partir do período pós-guerra, segunda metade do século XX, como demonstra Massmann (2017), os estudos da argumentação têm uma nova guinada e retomam os postulados aristotélicos sobre retórica e, conseqüentemente, a clássica distinção entre razão e emoção. É aí que se destacam os trabalhos de autores como Ducrot, Grize e Perelman. É importante destacarmos também o termo “Nova Retórica”, que surgiu a partir da década de 1950 e faz referência aos desdobramentos das Teorias da Argumentação.

2.2.1 A inferência na argumentação

Como vimos no tópico anterior (2.1), “o texto diz mais do que aquilo que está enunciado: ele apresenta pressuposições, subentendidos, conseqüências não ditas, etc.” (FIORIN, 2020, p. 31). É por esse motivo que o processo de leitura exige que se façam inferências, inclusive no processo argumentativo, pois elas fazem o discurso

progredir. Dessa forma, Fiorin desenvolve o conceito de três classificações de inferência: a lógica, a semântica e a pragmática.

A **inferência lógica** é determinada por relações entre proposições, como, por exemplo, o silogismo, em que há duas premissas (a maior e a menor) e uma conclusão decorrente necessariamente das proposições apresentadas:

Todos os seres vivos são formados por células.
O cachorro é um ser vivo.
Logo, o cachorro é formado por células.

Fiorin apresenta um bom exemplo de atividade, comumente utilizada nas escolas, e que exige o processo de inferência lógica:

1. Temos cinco casas.
2. O inglês vive na casa vermelha.
3. O brasileiro é o dono do cachorro.
4. Na casa verde se bebe café.
5. O espanhol bebe chá.
6. A Casa Verde está situada numa extremidade e à direita (direita do leitor) para casa cinzenta.
7. O estudante de Psicologia possui macacos.
8. Na Casa Amarela se estuda Filosofia.
9. Na casa do Meio se bebe leite.
10. O norueguês vive na primeira casa.
11. O senhor que estuda a Lógica vive na casa vizinha à do homem que tem uma raposa.
12. Na casa vizinha da casa em que se guarda o cavalo estuda-se Filosofia.
13. O estudante que se dedica a Estudos Sociais bebe suco de laranja.
14. O japonês estuda Metodologia.
15. O norueguês vive na casa ao lado da Azul.

Pergunta-se: Quem é que bebe água? E quem é o dono da zebra?

Resposta:

Primeira casa: norueguês, amarela, Filosofia, raposa, água.

Segunda casa: azul, cavalo, espanhol, Lógica, chá.

Terceira casa: leite, vermelha, inglês, Psicologia, macacos.

Quarta casa: cinza, suco de laranja, Estudos Sociais, brasileiro, cachorro.

Quinta casa: verde, café, japonês, Metodologia, zebra.

A **inferência semântica** é aquela decorrente do sentido de algumas palavras ou expressões, como no caso dos pressupostos. Um exemplo é a frase *Paulo saciou a sua fome*, que pressupõe que Paulo estava com fome.

De acordo com Fiorin,

Um texto diz mais do que está na sua superfície, pois ele não somente transmite conteúdos explícitos, mas também conteúdos implícitos, marcados no enunciado ou na situação de comunicação, que apreendemos ao fazer inferências. Os conteúdos implícitos podem ser pressupostos e subentendidos. (FIORIN, 2020, p.37)

Assim, para diferenciar as duas formas de inferências, o autor afirma que os pressupostos são de responsabilidade do enunciador e os subentendidos, do enunciatário. Vejamos uma situação do primeiro caso:

Quando se diz *Os fiscais da prefeitura continuam cobrando propina*, o conteúdo posto é o de que atualmente eles cobram propina e o conteúdo pressuposto, derivado do uso do verbo continuar, é o de que eles já cobravam propina anteriormente. [...] O uso da pressuposição é um forte recurso argumentativo, uma vez que ele conduz a aceitar certas ideias do enunciado (FIORIN, 2020, p.37)

Nesse caso, a inferência se dá a partir do que o enunciador deixou implícito na mensagem. Em contrapartida, no caso do subentendido, “o enunciador pode refugiar-se atrás do sentido literal das palavras, para negar que tenha dito o que disse”. (FIORIN, 2020, p.37)

No caso da **inferência pragmática**, esta deriva das regras do uso da linguagem. É o contexto de fala que influencia na construção do sentido do enunciado. Para exemplificar, o autor cita a seguinte anedota: um agente alfandegário pergunta a um passageiro que acabara de desembarcar de um voo internacional e passava pela aduana: _ Licor, conhaque, grapa...? O passageiro responde: Muito obrigado! Para mim só um cafezinho. A graça da piada está no fato de o passageiro ter feito a inferência erroneamente (de propósito ou não). Ao invés de responder se trazia ou não alguma bebida, ele diz que aceita um cafezinho, pois infere que o fiscal aduaneiro lhe oferecia um digestivo após a refeição.

2.2.2 Desenvolvendo a argumentação: técnicas argumentativas

Três elementos devem ser levados em consideração no processo argumentativo: o enunciador, o auditório e o discurso. Elementos estes que remetem, respectivamente, aos termos utilizados na velha retórica: o *ethos*, o *pathos* e o *logos*. Todos eles contribuem efetivamente para o sucesso da argumentação.

Ao elaborar o seu discurso, o enunciador constrói uma imagem de si, o seu *ethos*, expressa-se de acordo com suas convicções, o *logos*, e leva em consideração o auditório, isto é, o público a que se destina a mensagem, o *pathos*. Quanto ao auditório, é importante destacar que ele pode ser tanto universal quanto particular. No primeiro caso, trata-se de um público mais geral sobre o qual não é possível ter controle das variáveis como, por exemplo, sexo, idade, classe social. Uma plateia ou os telespectadores de um programa televisivo exemplificam esse caso. Já o auditório particular é aquele cujas variáveis conseguimos controlar. Por exemplo, um discurso pode ser destinado especificamente ao público jovem ou ao público feminino ou às crianças.

Para a construção de um bom discurso argumentativo, o enunciador precisa levar em consideração esses três elementos e, para tal, deve se valer de estratégias argumentativas no intuito de convencer ou persuadir seu interlocutor. Assim apresentamos a seguir alguns tipos de argumentos abordados por autores como Fiorin (2020), Abreu (2009), Benedetti (1998) entre outros.

Em seu livro “Introdução à retórica”, Benedetti (1998) faz uma análise dos tipos de argumentos desenvolvidos por Perelman-Tyteca em seu Tratado da Argumentação (TA). Enquanto Aristóteles, de acordo com a autora, classifica os argumentos em dois tipos: indutivo e dedutivo, o TA distingue quatro tipos:

- os quase lógicos;
- os que se fundam na estrutura do real;
- os que fundam a estrutura do real, como a analogia;
- os que dissociam uma noção, como a distinção entre a aparência e a realidade.

No entanto, antes dos argumentos propriamente, considera-se que a argumentação só será possível mediante um acordo prévio entre o orador e seu auditório. De acordo com Fiorin (2020, p. 91), os parceiros de uma discussão devem sempre partir de um ponto comum entre eles e defender ideias opostas a partir dele. Caso contrário, a interação não leva a nada, pois o que um diz nada tem a ver com o que o outro afirma. Nas palavras do autor,

[...] o ponto de partida comum pode ser um fato (por exemplo, “A dengue é transmitida pelo mosquito *Aedes Aegypti*”); uma suposição (como “Todos os políticos são corruptos”); um valor (por exemplo, “A pedofilia é inaceitável”);

uma Norma (como “Não se pode fazer publicidade de bebidas”); uma hierarquia de valores (por exemplo, “O conteúdo das provas é mais importante do que a forma como foram obtidas”), etc. (FIORIN, 2020, p.91)

Abreu (2009) define esse acordo como TESE DA ADESÃO INICIAL, que viria antes da tese principal visto que, se queremos “vender uma ideia”, faz-se necessário “preparar o terreno”, como ele afirma. Ele cita um exemplo em que a tese da adesão inicial foi baseada em um fato. Tal tese foi apresentada pelo candidato à presidência dos Estados Unidos, em sua primeira disputa eleitoral, Ronald Reagan, que, antes de pedir aos americanos que votassem nele, fez-lhes a seguinte pergunta: – Vocês estão hoje melhores do que estavam há quatro anos? Essa tese fundamentou-se no fato de que os americanos estavam tendo uma vida pior, sob o governo do Carter. Com a adesão do auditório à tese inicial, “a argumentação ganha estabilidade, pois é fácil partir dela para a tese principal”.

2.2.3 Argumentos quase lógicos

O primeiro tipo de argumento recebe esse nome por não ser puramente lógico e permitir refutação. Observemos que, se um argumento é lógico, isto é, utiliza-se da lógica na relação entre as premissas a fim de chegar a uma conclusão plausível, ele não abre margem para questionamento. É o caso, por exemplo, do seguinte silogismo de Aristóteles:

*Todos os planetas do sistema solar giram ao redor do Sol.
Marte é um planeta do Sistema Solar.
Logo, Marte gira ao redor do Sol*

A conclusão de que Marte gira ao redor do Sol é óbvia, uma vez que ele faz parte do conjunto de planetas do Sistema Solar e que todos esses, por sua vez, têm como característica girarem em torno do Sol. Conforme Fiorin (2020, p. 115), essa conclusão “independe de convicções morais, religiosas ou de preferências políticas, estéticas, etc.”

Por outro lado, se o argumento é quase lógico, embora a conclusão seja provável, possível e plausível, ela não é logicamente necessária. Ao invés da lógica, faz-se o uso da retórica, da argumentação. Tal método retórico é muito comum em

discursos religiosos, jurídicos, políticos entre outros. Como exemplo temos a afirmação de que um determinado parlamentar ou chefe do executivo é corrupto porque todos os políticos são corruptos. Tal conclusão é questionável e não lógica.

Abordaremos alguns exemplos de argumentos quase lógicos apresentados por Perelman e Tyteca (2014) e estudados por Fiorin (2020):

***Argumentum a pari* ou argumento de reciprocidade:** nesse caso deve-se levar em consideração o princípio da igualdade ou a regra de justiça, uma vez que duas situações semelhantes devem ser tratadas de modo igualitário. Falamos então em relação simétrica, isto é, a relação que se afirma entre a e b deve ser a mesma entre b e a. Para exemplificar, reproduziremos um texto de Luiz Felipe Pondé, citado por Fiorin (2020), em que fica nítida a tentativa de defender a igualdade que deveria haver no tratamento de algumas situações que, segundo Pondé, são da mesma natureza, no que diz respeito ao preconceito. O texto, cujo título é “Dois pesos e duas medidas”, foi publicado na Folha de S. Paulo de 20/1/2014.

Mas me pergunto uma coisa: porque alguns acham politicamente incorreto fazer piadas com negros, índios, gays e nordestinos (e julgam justificados processos legais contra quem faz tal tipo de piada), mas julgam correto fazer piada com os ícones do cristianismo?

Claro, quem pratica esse tipo de critério, com dois pesos e duas medidas, é gente boazinha e com opiniões corretas. Defendem a própria liberdade, mas negam imediatamente a liberdade de quem os aborrece. O nome disso é incoerência. A democracia só vale para quem nos irrita, mas os bonzinhos não pensam assim. [...]

Proposta: que tal tirar sarro das faltas dos bonzinhos: Tipo fazer piada com as “jornadas de junho”. Ou da moçadinha que quer salvar o Ártico. Ou de gente que vive falando mal da polícia, mas treme de medo e chama a polícia logo que sente sua propriedade privada em risco. Ou do movimento estudantil. Ou de intelectual que glamouriza os “rolezinhos”. Ou das feministas. Ou de ateus militantes. Ou do exército da salvação PSOL e PSTU. Ou de quem diz que bandidos são vítimas sociais. (PONDÉ, 2014, apud FIORIN, 2020, p.134)

Nesse exemplo, o autor do discurso evidencia um posicionamento político-ideológico ao criticar ironicamente aqueles que, contrariamente a ele, defendem ideais esquerdistas, o que se pode perceber pela referência aos partidos PSOL e PSTU e também às bandeiras comumente defendidas pelos movimentos de esquerda.

É importante ressaltar, conforme Fiorin (2020), que o *argumentum a pari* pode tanto ser conservador como ter a intenção de defender a igualdade a depender das circunstâncias ou do modo como é utilizado. Ele cita então os dois exemplos a seguir:

Se um maior de 16 anos e menor de 18 pode votar, então pode responder penalmente, como qualquer outro eleitor, por delitos que venha a praticar.

Como todos os cidadãos, os deputados e senadores devem pagar as despesas de aluguel com seu salário.

No primeiro exemplo, há uma equiparação de duas situações que, de acordo com o enunciador seriam iguais: votar com idade entre 16 e 18 anos e ser responsabilizado criminalmente com a mesma idade. Nesse sentido, o discernimento e senso crítico esperado para essa faixa etária seriam os mesmos nas duas ocasiões.

No segundo exemplo, defende-se que os parlamentares deveriam pagar as despesas de aluguel tal qual um cidadão comum, ao invés de receberem auxílio moradia originário do dinheiro público.

Argumentum a contrario ou argumento pela oposição: é aquele de acordo com o qual duas situações opostas devem ser consideradas de maneira diversa.

Para exemplificar, o autor cita um artigo, publicado em *O Globo* pelo Jornalista Francisco Bosco, cujo título também é “Dois pesos e duas medidas”. Nele Bosco responde ao texto de Pondé, citado como exemplo de *argumentum a pari*, e tenta mostrar, a partir de um *argumentum a contrario*, por que não são semelhantes os grupos identificados na argumentação do articulista.

Bosco começa o artigo referindo-se ao fato que, segundo ele, gerou a crítica de Pondé: a notícia de que um vídeo produzido pelo Porta dos Fundos seria investigado pela Delegacia de Crimes Raciais e Delitos de Intolerância devido a uma representação feita pelo deputado Marco Feliciano. Nela o parlamentar afirma que o vídeo “especial de Natal” possui “conteúdo altamente pejorativo [...] e de forma Infame atacou os dogmas cristãos e a fé de milhares de brasileiros que comungam deles, ferindo dialeticamente o direito fundamente [sic] à liberdade religiosa”.

Em seguida, o articulista refere-se ao texto do colunista da “Folha”, Luiz Felipe Pondé que, de acordo com ele, levanta questões sobre “as relações entre humor, preconceito e liberdade, entre outras. Bosco começa respondendo a primeira pergunta, sobre o porquê de algumas pessoas acharem politicamente incorreto fazer piadas com negros, índios, gays e nordestinos e não o fazerem com os ícones do

cristianismo. Ele então afirma estar espantado por uma questão simples como essa ser feita por uma pessoa inteligente.

O primeiro grupo, destaca ele, corresponde às minorias, “identidades que sofrem preconceitos, respectivamente, de “raça”, etnia, sexualidade e região”. Por outro lado, os cristãos constituem cerca de 33% da população mundial, sendo o maior grupo religioso do planeta. Ele também cita os números do censo de 2000 no caso do Brasil especificamente: aproximadamente 90% da população brasileira é cristã. O jornalista esclarece que a diferença quantitativa, embora não seja a resposta à pergunta de Pondé, contribui para se chegar lá. O argumento é de que a causa dos preconceitos sofridos pelas minorias são formados em mentalidades como as dos monoteísmos. Embora nem todo Cristão seja preconceituoso, conforme afirma Bosco,

há uma relação estrutural, fulcral, entre a crença em um princípio positivo do mundo (Deus) e os preconceitos contra tudo que os dogmas ligados a esse princípio condenam. Monoteísmos são mundos fechados. Mundos Fechados tendem a odiar tudo aquilo que contraria seus dogmas, pois a diferença coloca em questão esses dogmas. É um problema esclarecido pela psicanálise: o centro do eu, do imaginário de um monoteísta, corre sempre risco de desabar diante da diferença. Ora, a agressividade está diretamente ligada aos abalos no imaginário (que sustenta o eu dos sujeitos). (5/3/2014) (BOSCO, 2014 *apud* FIORIN, 2020, p. 137-138)

Assim, a maioria, por constituir estruturas mentais fechadas, comprometem o pleno direito à existência das minorias. De acordo com ele, enquanto fazer piadas com minorias contribui para acentuar o preconceito e a violação de direitos, fazer piadas com majorias tem como premissa a tentativa de enfraquecer o preconceito, “ridicularizando a mentalidade fechada que quer oprimir”. Para concluir, Bosco retoma o título do texto de Pondé “dois pesos e duas medidas” para afirmar que na verdade essa equação é justa, uma vez que o mundo tem pesos e medidas diferentes, por isso “fazer justiça está em adequar-se a essas diferenças, para repará-las”.

Para o autor, fazer humor com determinados grupos (as minorias) é diferente de fazer piadas com outros grupos (a maioria). Enquanto no primeiro caso, o humor estaria reforçando os preconceitos, no segundo seria uma forma de se opor a eles, uma vez que eles se constituem exatamente pela opressão da maioria que, por acreditar em um discurso monoteísta, ignora as diferenças.

Argumento dos inseparáveis: É aquele que considera que duas situações estão intrinsecamente ligadas, não se dissociam. Alguns exemplos são:

Se alguém é evangélico, então é contra o casamento de pessoas do mesmo sexo.

Se alguém é a favor do controle das contas públicas, então é neoliberal.

De acordo com Fiorin (2020, p.139), “esses argumentos constituem um amálgama que consiste numa associação indevida de duas proposições, sendo que uma delas expressa um valor negativo”. É, portanto, uma estratégia argumentativa que visa desestabilizar o adversário, “a menos que ele consiga mostrar a falácia da indissociabilidade dos dois elementos.”

Reductio ad absurdum ou **argumento apagógico** (do grego *apagogé*: ação de desviar do caminho certo): Nesse caso, considera-se uma proposição verdadeira e, em seguida, apresentam-se conclusões absurdas, o que permite mostrar que ela é, na verdade, falsa. Observe:

*O trânsito é um mal, porque muitas pessoas perdem a vida em acidente.
Se não houver trânsito, não haverá mortes.
Então, vamos proibir a circulação para salvar vidas.*

No exemplo apresentado pelo autor, percebe-se que o intuito do interlocutor é demonstrar que não é sensato afirmar que o trânsito em si é um mal e que, por isso, deve ser extinto. Com isso, ele pretende fazê-lo perceber que o problema no trânsito pode ser resolvido de outra maneira. Outro exemplo apresentado pelo autor que ilustra muito bem esse tipo de argumento é o seguinte trecho do conto “O sistema do Dr Abreu e do Prof. Pena” de Edgar Allan Poe:

Posso definir o sistema, então, em termos gerais, como um sistema em que os pacientes eram dirigidos pela satisfação de seus desejos. Não contrariávamos as fantasias que entravam no cérebro do louco. Ao contrário, não só as permitíamos como as estimulávamos e muitas de nossas curas permanentes foram efetuadas assim. Não há argumento que tanto atinja a razão fraca do alienado do que a da *reductio ad absurdum*. Tivemos, por exemplo, homens que se consideravam pintos. A cura consistia em insistir sobre isso como um fato, em acusar o paciente de estupidez por não perceber, suficientemente que isso era um fato, e, desse modo, em recusar-lhe, durante uma semana, outro regime alimentar que não o próprio de um pinto. Desse modo, um pouco de grão e de areia chegava a obter maravilhas. (POE apud FIORIN, 2020, p. 144)

Argumento probabilístico: é aquele que se funda na lógica quantitativa, que valoriza a maioria - tanto em números quanto em expressões como “clamor popular” ou que fazem apelo ao que se considera bom senso em detrimento da minoria.

De acordo com Fiorin (2020, p. 144), “esse raciocínio considera a proposição sustentada pela maioria como a verdade, como o que é mais adequado, em contradição com que é defendido pela minoria, que é avaliado como falsidade, como menos acertado”. Vejamos o exemplo a seguir:

Uma vacina desenvolvida pela Universidade de Oxford pode ser o maior avanço no combate à doença para os próximos anos. O imunizante apresentou 77% de eficácia em testes clínicos. Ele é o primeiro a atingir a meta da OMS de desenvolver uma vacina para a malária com pelo menos 75% de eficácia até 2030. (Rev. Superinteressante, 26 abr. 2021)

Argumento do terceiro excluído: é aquele, segundo o qual, há apenas dois posicionamentos possíveis. Ambos são incompatíveis e deve-se escolher apenas um deles. A aposta de Pascal, citada por Fiorin (2020, p. 145), é um bom exemplo de uso desse tipo de argumento. De acordo com ele, “o filósofo francês mostra que não se pode saber, com certeza, se Deus existe ou não existe”. Por isso, Pascal defende que se deve acreditar em Deus a partir dos seguintes argumentos:

Se você acredita em Deus e estiver certo, você terá um ganho infinito;

Se você acredita em Deus e estiver errado, você terá uma perda finita;

Se você não acredita em Deus e estiver certo, você terá um ganho finito;

Se você não acredita em Deus e estiver errado, você terá uma perda infinita;

Como se pode observar, há duas possibilidades: ou você acredita em Deus ou não acredita. Na primeira hipótese, como demonstra o filósofo, a mais vantajosa, há a chance de você ganhar o infinito (a eternidade) e, mesmo se você estiver errado, a perda será pequena (finita), ou seja, você apenas perderá sua vida terrena - de prazeres, luxúrias, entre outras coisas consideradas profanas para aqueles que creem - por dedicá-la inteiramente a uma crença em algo que não existia. Já na segunda hipótese, há um grande prejuízo já que, se não acreditar, no máximo, terá um ganho finito (caso esteja certo), isto é, ganhará a vida terrena. E se estiver errado, terá um prejuízo enorme: uma perda infinita, a saber, a vida eterna.

O uso desse argumento é muito comum nos discursos políticos a fim de convencer o eleitor a tomar um posicionamento, mesmo que não seja fundamentado. É o argumento do “quem não está conosco está contra nós”. Conforme o autor:

É esse argumento que está na base do slogan “Brasil, ame-o ou deixe-o”, utilizado pela propaganda oficial do período da ditadura de 1964. É também ele que fundamenta o fato de que o discurso da ditadura considerava os opositores inimigos internos, o que justificaria toda a repressão exercida contra eles. (FIORIN, 2020, p.146)

Um exemplo recente é a fala do atual presidente da República, Bolsonaro, quando na função de deputado, em 11 de dezembro de 2008, em uma sessão no plenário da Câmara, às vésperas da edição do AI-5 completar 40 anos. Conforme a revista *Veja*, em uma reportagem publicada em primeiro de novembro 2019, ele ocupou a tribuna do plenário da Casa para “louvar” a imposição do Ato Institucional, com o seguinte discurso:

Eu louvo os militares que, em 1968, impuseram o AI-5 para conter o terror em nosso País, ato também apoiado pela mídia, apoiado pelo Supremo Tribunal Federal [...] Mas eu louvo o AI-5 porque, pela segunda vez, colocou um freio naqueles da esquerda que pegavam em armas, sequestravam, torturavam, assassinavam e praticavam atos de terror em nosso País. (Rev. *Veja*. 1 nov. 2019)

Argumento do ridículo: é aquele que se vale de estratégias a fim de condenar o que é ridículo, isto é, aquilo que se choca com a lógica, com a opinião aceita. De acordo com Perelman & Tyteca,

o ridículo é aquilo que merece ser sancionado pelo riso, aquilo que E. Dupréel, em sua excelente análise, qualificou de “riso de exclusão”. Este é a sanção de transgressão de uma regra aceita, uma forma de condenar um comportamento excêntrico, que não se julga bastante grave ou perigoso para reprimi-lo com meios mais violentos. (PERELMAN & TYTECA, 2014, p.233)

Assim, caso se queira argumentar de forma a derrubar uma ideia que, para o interlocutor, soa como ridícula ou excêntrica, pode-se fazer o uso do referido argumento, que se vale da ironia como figura de linguagem eficaz na sua elaboração. Recurso este, através do qual se pretende dizer o oposto do que se diz. No exemplo apresentado por Abreu (2009, p.22), o artigo de Clóvis Rossi, publicado no jornal *Folha de S. Paulo*, a ironia é construída de forma a ridicularizar o argumento do construtor

Sérgio Naya e do prefeito de São Paulo ao tentarem culpar as vítimas pelos próprios males sofridos.

De acordo com o artigo, com a queda do Palace 2, poderia se afirmar que as vítimas são as culpadas caso se levasse a sério a afirmação do deputado Sérgio Naya em que ele insinua que a causa do desabamento fora de um morador que, segundo ele, construiu uma piscina irregularmente. Outro caso de culpabilização das vítimas, segundo o artigo é em relação às enchentes, caso em que a Prefeitura de São Paulo, na gestão de Pitta sugere que ela se deve aos bueiros entupidos pelo próprio povo. Para exemplificar casos em que comumente as vítimas são acusadas de serem culpadas do próprio sofrimento, Rossi faz uma lista com cinco previsões de quem serão os próximos culpados, evidenciado o efeito da ironia em relação aos argumentos considerados ridículos pelo articulista. Três são reproduzidas a seguir:

1. Está desempregado? A culpa é sua. Quem mandou preferir ficar em casa, batendo papo com a “patroa”, em vez de pegar no pesado? Você acaba se viciando no generosíssimo seguro-desemprego pago pelo governo.
(...)
3. Levou uma bala perdida? A culpa é sua. Quem mandou sair à rua, dormir ou nadar sem um colete à prova de balas?
4. Não conseguiu colocar o filho na escola pública de sua preferência? A culpa é sua. Por que não comprou uma casa em um bairro em que a escola próxima tem vagas? (Folha de S. Paulo, 7.3.1998, p. 1-2 apud ABREU, 2009, p. 22)

2.2.4 Argumentos fundamentados na estrutura do real

São aqueles argumentos que se valem de relações presentes no mundo objetivo, tais como: causalidade, sucessão, coexistência e hierarquização. Segundo Perelman & Tyteca,

[...] enquanto os argumentos quase lógicos têm pretensão a certa validade em virtude de seu aspecto racional, derivado da relação mais ou menos estreita existente entre eles e certas fórmulas lógicas ou matemáticas, os argumentos fundados na estrutura do real valem-se dela para estabelecer uma solidariedade entre juízos admitidos e outros que se procura promover. (PERELMAN & TYTECA, 2014, p.297)

Argumento pragmático: é aquele que se baseia na relação causa e efeito. Vejamos alguns exemplos:

Utilizando os termos implicação e concessão, Fiorin (2020, p.149), cita a quarta parte do *Sermão do Mandato* em que Vieira disserta sobre o que é o amor fino:

Definindo S. Bernardo o amor fino, diz assim: *Amor non quaerit causam, nec fructum*: "O amor fino não busca causa nem fruto". Se amo, porque me amam, tem o amor causa; se amo, para que me amem, tem fruto: o amor fino não há de ter por que nem para quê. Se amo porque me amam, é obrigação, faço o que devo; se amo para que me amem, é negociação, busco o que desejo. Pois como há de amar o amor para ser fino? *Amo, quia amo, como ut amem*: amo, porque amo, e amo para amar. Quem ama porque o amam, é agradecido; quem ama, para que o amem, é interesseiro; quem ama, não porque o amam, nem para que o amem, esse só é fino. E tal foi a fineza de Cristo, em respeito a Judas, fundada na ciência que tinha dele e dos demais discípulos.

Argumento do desperdício: conforme Perelman e Tyteca (2014, p.317), é aquele que defende que, iniciada uma obra em relação a qual sacrifícios já foram feitos, é importante que se prossiga, caso contrário tudo que já foi feito será perdido ou desperdiçado. Esse argumento é utilizado, por exemplo, quando se quer convencer alguém a continuar um curso em andamento, uma vez que já foram investidos tempo e dinheiro nele.

Argumento de autoridade ou *argumentum ad verecundiam*: é aquele que se vale do prestígio que possui determinada autoridade respeitada ou algum especialista num dado assunto a fim de sustentar uma tese. Quanto maior a confiabilidade na autoridade inserida no discurso, mais forte será o argumento e, conseqüentemente, maior adesão terá o interlocutor. Como exemplo, podemos considerar esta dissertação, que se vale de diversas autoridades, citadas ao longo de toda a parte da fundamentação teórica, a fim de ratificar e fortalecer o ponto de vista que defendemos.

***Argumentum ad ignorantiam*:** É o argumento que apela para a ignorância. De acordo com Fiorin (2020, p.178), existem três táticas para o uso desse argumento. A primeira delas é "considerar absoluto o êxito, a completude, a veracidade de uma explicação, da defesa de um determinado ponto de vista. Toma-se a alegação do

enunciador como prova da verdade do que foi dito”. No exemplo a seguir, o senador Aécio Neves, ao ser questionado pela imprensa a respeito de um aeroporto construído na cidade de Cláudio, em terras de um tio avô, responde: “Já dei todos os esclarecimentos que julgava necessários” (*Folha de S. Paulo*, 27/7/2014 *apud* Fiorin, 2020, p. 178)

A segunda tática é

levar em conta que o fracasso da defesa de uma tese é absoluto, o que significa julgar que a não comprovação de um ponto de vista implica que seu contrário seja verdadeiro, isto é, que a negação de um argumento positivo supõe a afirmação da ideia oposta. Ora, nem sempre há apenas duas perspectivas em jogo: pode haver uma a, uma b, uma não a e não b e assim sucessivamente. (FIORIN, 2020, p. 178)

Vejamos o exemplo:

- a) A queima de combustíveis fósseis está produzindo um aquecimento global.
- b) Isso não está provado. Há cientistas que negam a veracidade dessa tese. Portanto, não precisamos diminuir o consumo desse tipo de combustível.

Nesse exemplo, pode-se observar que o *argumentum ad ignorantiam* é construído a partir da não confirmação de que a queima de combustíveis fósseis está produzindo um aquecimento global. Com isso defende-se que não é necessário diminuir o consumo desse tipo de combustível. No entanto, há que se considerar que, embora não haja tal confirmação, por outro lado, não é possível concluir o contrário.

A terceira tática é “exigir que o adversário aceite uma tese por falta de uma alternativa viável”. O texto apresentado por Fiorin (2020), disponível no blog da Abief (Associação Brasileira da Indústria de Embalagens Plásticas Flexíveis) utiliza essa tática ao defender que, por não haver uma alternativa melhor ao uso de sacolinhas plásticas no combate à poluição ambiental, essa se torna a medida aceitável.

Segundo o texto, embora haja uma preocupação cada vez maior com o meio ambiente, o presidente do Sindicato das Indústrias de Material Plástico (Sinplast) no Estado do Rio Grande do Sul, Alfredo Schmitt afirma enfaticamente que o uso das sacolas plásticas tradicionais é a alternativa mais sustentável, uma vez que as outras alternativas são inviáveis em grande escala e gerariam, segundo ele, ônus ao

consumidor. Reproduzindo as palavras de Schmitt, “a sacola biodegradável esbarra na falta de disponibilidade de matéria-prima, e a ecobag é importada do Vietnã, gera emprego lá e desemprego aqui. Já as caixas de papelão são inviáveis para o consumidor que carrega as compras a pé ou de ônibus”. Ele ainda reforça sua tese com mais argumentos: destaca que o plástico biodegradável utilizado na produção das sacolinhas é elaborado a partir de uma tecnologia patenteada por uma empresa alemã, o que geraria um custo auto para a indústria brasileira

2.2.5 Argumentos que fundam a estrutura do real

Estes não são os argumentos que se adaptam à realidade, mas aqueles que a moldam. Conforme Fiorin (2020, p. 185), “são os argumentos indutivos ou analógicos, ou seja, aqueles em que se generaliza a partir de um caso particular ou aqueles em que se transpõe para outro domínio que é aceito num campo particular”. Vejamos:

Argumento pelo exemplo: é quando se toma um caso particular com o intuito de generalizar, isto é, se aplicar ao todo. Conforme Abreu (1999, p. 27), é possível defender a tese principal de que aqueles com mais de cinquenta anos ainda são capazes de grandes realizações em suas vidas. Nesse caso, uma eficiente tese de adesão inicial seria o exemplo de Júlio César que, “depois dos cinquenta anos, venceu os gauleses, derrotou Pompeu e tornou -se governador absoluto em Roma”.

Percebe-se nesse exemplo que o imperador Júlio César é alguém em particular que está representado as pessoas com mais de cinquenta anos.

Argumento por ilustração: esse argumento tem a premissa de sensibilizar, uma vez que se baseia em uma tese tida como aceita. Reproduzimos a seguir um exemplo, citado por Fiorin (2020), em que são enumerados casos particulares que ilustram a tese, considerada verdadeira, de que os brasileiros gostam de levar vantagem em tudo:

Colar na prova, falsificar carteirinha de estudante, apresentar atestado médico adulterado, comprar produtos falsificados, guardar lugar na fila, bater ponto para o colega de trabalho, roubar TV a cabo, tentar subornar o guarda para evitar multa... É infinita a lista. Morei nos Estados Unidos em 1986, e sempre havia um brasileiro para ensinar como fazer ligações para o Brasil sem pagar ou como burlar a catraca do metrô. [...] Só importa ser esperto e

levar vantagem em tudo. (Júnia Mendes Breta, *Veja*, 9/4/2014:34, apud FIORIN, 2020, p.188)

2.2.6 A dissociação de noções

Os argumentos até então estudados tinham como característica a associação de noções. No entanto há aqueles que dissociam ideias emparelhadas e hierarquizadas como, por exemplo: essência e aparência, letra e espírito, figurado e literal.

Relação essência e aparência: é comum a valorização da essência/realidade em relação à aparência/existência. Essa dissociação, conforme Perelman e Tyteca (2014), está presente em textos de Locke, que recusa o vínculo estabelecido, em sua época, entre o estado e a religião. Para ele, “toda igreja é apenas uma associação voluntária cuja meta é a salvação de seus membros”. Observemos o trecho citado pelos autores:

Nem o direito nem a arte de governar, escreve ele, acarreta necessariamente um conhecimento certo de outras matérias, menos ainda o da verdadeira religião. Pois, se assim fosse, quando seria possível que os senhores da terra divirjam tão profundamente, como é o caso, em matérias religiosas? (LOCKE, 1948, p. 139 apud PERELMAN & TYTECA, 2014, p. 468)

Sentido figurado e literal: um bom exemplo para essa dissociação é o apresentado por Fiorin (2020, p.195) em que Machado de Assis ressalta a supremacia do figurado em detrimento do literal. O trecho pertence ao capítulo CXIX da obra *Memórias Póstumas de Brás Cubas*: “Não te irrites se te pagarem mal um benefício: antes cair das nuvens, que de um terceiro andar.”

2.3 O QUE TEM A DIZER OS DOCUMENTOS

Se pretendemos colocar em prática as teorias linguísticas e argumentativas, no âmbito das abordagens apresentadas neste trabalho, e se pretendemos fazer isso de forma pedagogicamente contextualizada, é salutar uma análise dos documentos que conduzem o processo educativo no Brasil como um todo, mas, em especial, os

anos finais do ensino fundamental.

Já de início convém ressaltar a concepção de linguagem sociointeracionista assumida pelos documentos oficiais que coincide com a que defendemos. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN):

A linguagem é uma forma de ação interindividual orientada por uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos da sua história. Dessa forma, se produz linguagem tanto numa conversa de bar, entre amigos, quanto ao escrever uma lista de compras, ou ao redigir uma carta — diferentes práticas sociais das quais se pode participar. Por outro lado, a conversa de bar na época atual diferencia-se da que ocorria há um século, por exemplo, tanto em relação ao assunto quanto à forma de dizer, propriamente — características específicas do momento histórico. Além disso, uma conversa de bar entre economistas pode diferenciar-se daquela que ocorre entre professores ou operários de uma construção, tanto em função do registro e do conhecimento linguístico quanto em relação ao assunto em pauta. (BRASIL, 1998, p.22)

Em conformidade com o referido documento, encaramos a linguagem como um fenômeno que se concretiza no uso e é situada sócio historicamente, ou seja, recebe interferência do meio em que ocorre, faz parte das práticas sociais recorrentes no nosso cotidiano e ao longo de nossa existência, mas não deixa de ser algo individualizado, como defende Bakhtin (2003). Assim, os discursos vão sendo construídos de acordo com essas práticas, moldando-se às necessidades dos interlocutores a fim de atender determinado propósito: comover, informar, convencer, persuadir etc. Esse aspecto é mais bem desenvolvido no seguinte parágrafo dos parâmetros:

Produzir linguagem significa produzir discursos. Significa dizer alguma coisa para alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico. Isso significa que as escolhas feitas ao dizer, ao produzir um discurso, não são aleatórias — ainda que possam ser inconscientes —, mas decorrentes das condições em que esse discurso é realizado. Quer dizer: quando se interage verbalmente com alguém, o discurso se organiza a partir dos conhecimentos que se acredita que o interlocutor possua sobre o assunto, do que se supõe serem suas opiniões e convicções, simpatias e antipatias, da relação de afinidade e do grau de familiaridade que se tem, da posição social e hierárquica que se ocupa em relação a ele e vice-versa. Isso tudo pode determinar as escolhas que serão feitas com relação ao gênero no qual o discurso se realizará, à seleção de procedimentos de estruturação e, também, à seleção de recursos linguísticos. É evidente que, num processo de interlocução, isso nem sempre ocorre de forma deliberada ou de maneira a antecipar-se ao discurso propriamente. Em geral, é durante o processo de produção que essas escolhas são feitas, nem sempre (e nem todas) de maneira consciente. (BRASIL, 1998, p.22)

Nesse trecho, além de identificarmos os discursos bakhtinianos presentes, no que concerne ao dialogismo e ao contexto de produção, além daqueles presentes em seus discursos (de Bakhtin), verificamos ainda o diálogo destes com os estudos da linguística cognitiva na referência aos conhecimentos acionados antes e durante a produção discursiva, a saber o conhecimento de mundo, o linguístico e o textual, afinal todo discurso é composto por inúmeras outras vozes.

Constituindo também um exemplo de dialogismo, o texto argumentativo e sua abordagem estão previstos nos documentos norteadores da educação básica. De acordo com os PCN, a necessidade de se abordar tais gêneros na educação básica se explica pela dificuldade encontrada por estudantes universitários “em compreender os textos propostos para leitura e organizar ideias por escrito de forma legível”.

Devido a isso, os vestibulares passaram a substituir “os testes de múltipla escolha dos exames vestibulares por questões dissertativas e a não só aumentar o peso da prova de redação na nota final como também a dar-lhe um tratamento praticamente eliminatório”. Assim, faz-se necessária uma reestruturação do ensino de Língua Portuguesa, de modo que se possa garantir de fato a aprendizagem da leitura e da escrita (PCN, 1998, p.19). Na Base Nacional Curricular Comum (BNCC), a abordagem do texto argumentativo se dá na sétima competência geral para a Educação Básica no ensino fundamental, cujo propósito é:

[...] argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. (BRASIL, 2017, p.9)

Como se pode observar, a referida competência, além de levar em consideração a função social da linguagem, defende que os princípios éticos, o senso crítico e o respeito ao meio ambiente devam fazer parte das práticas de uso da argumentação. Fato este que comprova o cunho sociointeracionista da linguagem.

Analisaremos algumas habilidades específicas do 8º ano do ensino fundamental, outras destinadas tanto ao 8º quanto ao 9º ano e outras ainda que se aplicam aos quatro anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º). A habilidade EF08LP03 diz respeito à produção de artigos de opinião, “tendo em vista o contexto de produção dado, a defesa de um ponto de vista, utilizando argumentos e contra-

argumentos e articuladores de coesão que marquem relações de oposição, contraste, exemplificação, ênfase”.

Ampliando o repertório de textos de opinião, a habilidade (EF89LP03) inclui editoriais, cartas de leitores, comentários, posts de blog e de redes sociais, charges, *memes*, gifs etc. e engloba a ação de posicionar-se de forma crítica e fundamentada, ética e respeitosa frente a fatos e opiniões relacionados a esses textos.

Dessa forma, embora o artigo de opinião seja um dos gêneros mais trabalhados em escolas e cobrados nos vestibulares e concursos, ele não é a única forma de se expressar um ponto de vista e defendê-lo por meio de argumentos e contra-argumentos, além dos articuladores coesivos. Inúmeros outros textos podem fazê-lo e, muitas vezes, o efeito esperado - convencimento ou persuasão - pode ser até mais eficaz. Um exemplo é o *meme*, que, em sua produção, apresenta variadas estratégias argumentativas e produz efeitos de acordo com a intenção do interlocutor. Tanto as estratégias quanto os efeitos estão previstos nas seguintes habilidades:

(EF69LP05) Inferir e justificar, em textos multissemióticos – tirinhas, charges, *memes*, gifs etc. –, o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação etc. (EF08LP16) Explicar os efeitos de sentido do uso, em textos, de estratégias de modalização e argumentatividade (sinais de pontuação, adjetivos, substantivos, expressões de grau, verbos e perífrases verbais, advérbios etc.). (EF89LP02) Analisar diferentes práticas (curtir, compartilhar, comentar, curar etc.) e textos pertencentes a diferentes gêneros da cultura digital (*meme*, gif, comentário, charge digital etc.) envolvidos no trato com a informação e opinião, de forma a possibilitar uma presença mais crítica e ética nas redes. (BNCC, 2017)

De acordo com as referidas habilidades, devem ser trabalhadas as mais diferentes possibilidades de construção da argumentação nas aulas de Língua Portuguesa. Além disso, o senso crítico também deve ser desenvolvido no público discente. A BNCC contempla diversas estratégias que podem/devem ser utilizadas e analisadas no processo de produção textual argumentativa, uma vez que o intuito é contribuir para a formação crítica e ativa dos cidadãos de modo que possam agir e interagir nas mais variadas situações típicas (ou não) do dia a dia, tais como se relacionar com amigos, colegas de trabalho, chefes e/ou empregados; realizar compras e/ou vendas; ministrar palestras; lecionar; defender uma causa perante o judiciário; reivindicar melhorias no trabalho; apresentar proposta de lei; solicitar a um vizinho que corte o mato do seu terreno; celebrar uma missa; enfim, são infinitas as possibilidades de uso da argumentação nas mais diferentes práticas sociais.

Como se pode verificar, são inúmeras as habilidades a serem desenvolvidas a fim de atingirmos o objetivo. As que seguem correspondem ao quarto ciclo do ensino fundamental (8º e 9º anos). A habilidade (EF89LP03) sugere a análise dos mais diversos textos de opinião e o posicionamento de forma crítica perante eles. A (EF89LP04) faz referência ao posicionamento diante de uma questão controversa identificada em textos argumentativos. A análise de recursos persuasivos como elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas bem como os efeitos de sentido que eles produzem são previstos na habilidade (EF89LP06).

A habilidade responsável pela compreensão e pela comparação entre os diferentes posicionamentos durante uma discussão ou apresentação de propostas é a (EF89LP22). Além disso, ela também contempla a avaliação da validade e da força dos argumentos e “as consequências do que está sendo proposto e, quando for o caso, formular e negociar propostas de diferentes naturezas relativas a interesses coletivos envolvendo a escola ou comunidade escolar”.

A identificação de retomadas anafóricas (“que, cujo, onde”, pronomes do caso reto e oblíquos, pronomes demonstrativos, nomes correferentes etc.) e catafóricas (remetendo para adiante ao invés de retomar o já dito) é prevista na habilidade (EF89LP29). Interessa-nos também a (EF89LP32), que sugere, entre outras, a análise dos efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade (referências, alusões, retomadas) entre o texto original e paródias, paráfrases, pastiches, trailer honesto, vídeos-minuto, vidding, dentre outros. Uma habilidade muito importante é que se refere às estratégias de leitura e aos efeitos de sentido produzidos pelo uso de figuras de linguagem:

(EF89LP33) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romanceadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como haicai), poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.
(EF89LP37) Analisar os efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem como ironia, eufemismo, antítese, aliteração, assonância, dentre outras.
(BRASIL, 2017)

Podemos denotar, assim, que desenvolver as habilidades acima transcritas contribuirá para uma leitura mais produtiva e eficaz, uma vez que garantirá a autonomia do público discente. Esta se dará a partir do momento em que o aluno terá

a oportunidade de utilizar o seu conhecimento prévio para analisar os textos e confrontá-los com a intenção de perceber a construção de sentidos desses através das mais diversas estratégias linguísticas e semióticas utilizadas pelo interlocutor.

3 O GÊNERO *MEME*

Dentre as novidades do mundo moderno, destacam-se os diversos mecanismos do meio digital. É nesse contexto que novos gêneros surgem ou são remodelados e adquirem características típicas dessa seara. Esse fato faz com que levemos em consideração, no ensino de Língua Portuguesa, as variadas possibilidades reais de desenvolver métodos eficientes no processo de ensino-aprendizagem a partir de gêneros que, muitas vezes, estão muito próximos da realidade de muitos estudantes

Os *memes* são um excelente exemplo de gênero que se enquadra na descrição acima. Com características próprias e tipicamente digital, ele é um texto que atrai muito a atenção de crianças, de adolescentes e, até mesmo, de adultos por tratar de temas do cotidiano frequentemente comentados pela maioria da população. Para uma maior compreensão de sua constituição, faz-se necessário um estudo do conceito de gênero textual concernente com a concepção socio interacionista da linguagem.

3.1 GÊNEROS TEXTUAIS

Ao afirmar que os gêneros do discurso/textuais são tipos relativamente estáveis de enunciado e que eles são elaborados em campos específicos de utilização da língua, Bakhtin (2003) evidencia a importância de se considerar as práticas sociais no contexto de produção da linguagem. De acordo com o autor, embora a língua tenha uma unidade nacional, os usos da linguagem são tão multiformes quanto os campos da atividade humana, assim “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciado (orais ou escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana.” (BAKHTIN, 2003, p.261).

Produzir um enunciado, então, exige o atendimento a determinadas especificidades, ou seja, recursos linguísticos, contexto de produção e estilo de linguagem fazem parte da constituição de um enunciado. Dessa forma, Bakhtin (2003, p. 262) elenca três elementos “indissolavelmente ligados no todo do enunciado e (...) igualmente determinados pela especificidade de um campo

definido da comunicação”: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional. O uso do advérbio “relativamente” denota o fato de que, embora esses elementos estejam presentes nos enunciados, cada enunciado particular é individual. Desse modo, entende-se por que há uma infinidade de gêneros do discurso, afinal as atividades humanas (ou práticas sociais) são inesgotáveis.

Essa visão segundo a qual a língua constitui uma atividade social, histórica e cognitiva, e que privilegia a natureza funcional e interativa da língua ao invés do seu aspecto formal e estrutural também é compartilhada por Marcuschi (2010). De acordo com o autor, os gêneros textuais:

Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com as inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita. (MARCUSCHI, 2010, p. 19-38)

Esse caráter histórico e a versatilidade, como característica de muitos gêneros textuais, é que contribuíram para o surgimento de gêneros digitais como o *meme*, uma vez que ele surge de acordo com necessidades de uma sociedade conectada virtualmente e movida por dinamicidade e agilidade. Além disso, os *memes* surgem e deixam de existir de acordo com a repercussão do tema nele abordado.

Marcuschi destaca que os gêneros digitais, assim como o *meme*, não são totalmente novos, eles se ancoram em outros já existentes. Como exemplo, cita o e-mail (correio eletrônico), que gera mensagens eletrônicas comuns às cartas (pessoais, comerciais etc.) e aos bilhetes, ou seja, ele reproduz o que gêneros textuais anteriores a ele já faziam.

Quanto aos gêneros mais modernos, aqueles surgidos no final do século XX, no contexto das diferentes mídias, estes possuem uma característica muito interessante: o hibridismo que, segundo Marcuschi (2010, p. 21), “desafia as relações entre oralidade e escrita e inviabiliza de forma definitiva a velha visão dicotômica ainda presente em muitos manuais de ensino de língua.” Além disso, esses gêneros integram uma variedade de tipos de semiotes: palavras, imagens

estáticas ou em movimento e sons.

3.2 MEMES

Dentre os gêneros digitais que mais chamam a atenção de crianças e adolescentes e que, por isso, podem contribuir para o processo de letramento no ensino fundamental, está o *meme*. Esse termo ganhou destaque ao ser utilizado por Richard Dawkins, etólogo e biólogo evolutivo que, nos anos de 1970, publicou o livro *O gene egoísta* no qual um dos capítulos faz uma analogia com o gene. De acordo com o autor, além de uma memória genética, carregamos uma memória cultural/social, ou seja, reproduzimos aquilo que foi vivenciado pelos nossos antepassados, daí o termo “mimeme”, que em grego significa “imitação”. (MAGALHÃES, D.; MUSEU DE MEMES).

Desde então, vários estudiosos, como a psicóloga britânica Susan Blackmore têm se debruçado sobre essa temática, atualizando-a e contribuindo para o que mais tarde seria chamado de memética, antes da apropriação generalizada da internet. (MUSEU DE MEME). A difusão na web do que consideramos *memes* hoje se deu “a partir de fins da década de 1990 e início da década de 2000”.

A relação do conceito atual de meme com aquele cunhado por Dawkins nos permite entender o uso de metáforas biológicas e de termos específicos da área da biologia, tais como “viralizar”, no contexto digital. De acordo com Dawkins, atendendo aos princípios gerais da teoria de Darwin, os *memes*, assim como os genes, lutavam entre si pela própria sobrevivência, resultando na prevalência do mais adaptado. Desse modo, a partir da conceituação de Dawkins,

um *meme* poderia ser qualquer ideia, comportamento ou tendência que tem a capacidade de transmitir-se de pessoa para pessoa através da imitação ou da nossa herança cultural. Por isso, o conceito de deus, a música parabéns para você e até a moda, são utilizados pelo autor como exemplos de *memes*. (DAWKINS, 1976. apud MAGALHÃES, D. MUSEU DE MEMES)

Essa definição, embora divirja do que hoje entendemos do *meme*,

apresenta características comuns a este gênero digital, visto que ele pode ser reutilizado, reconstruído tanto fisicamente quanto em relação ao sentido ou discurso que veicula e, em geral, tem caráter viral. De acordo com Chagas,

embora seja difícil precisar com rigor o momento exato em que conteúdos que circulam na internet passam a ser reconhecidos como memes, é sabido que a terminológica passou por um longo processo de reapropriação até que assumisse a interpretação atual. (CHAGAS, 2020, P. 26)

A citação acima faz parte de um capítulo de livro, organizado pelo autor, no qual ele faz uma revisão da literatura referente à memética e aos estudos dos *memes*, apresentando as diferentes abordagens do tema e as contribuições de diversos autores nos estudos afins. Ele defende que o conceito de *meme* sofreu alterações ao longo do tempo e que seu estudo foi desenvolvido por diferentes autores, com abordagens diversas.

Chagas (2020) também apresenta uma discussão a respeito da classificação do meme como um gênero textual. No entanto, para a presente pesquisa não entraremos nessa discussão.

É importante destacar que o *meme* pode ser criado a partir de uma imagem, um vídeo, um bordão, uma hashtag ou até mesmo um áudio, obtidos em algum meio digital e recriado, ressignificado. Assim como ocorre com o *meme* a seguir:

Figura 2 – *meme* 1



Disponível em: <https://www.museudememes.com.br/sermons/memes-e-dawkins-dawkins-e-memes/>. Acesso em 05 jun. 2021.

O *meme* apresentado se utiliza da imagem do criador do termo em contexto diverso daquele em que ele abordou o tema. Isso quer dizer que o conceito foi ressignificado. O texto que foi inserido faz referência à própria ironia, tão comum nesse gênero textual. Percebemos, portanto, a característica de hibridização, corriqueira no ambiente virtual. Segundo Rojo (2016),

o procedimento mais característico da Web 2.0 e dos novos letramentos da hipermídia é o *remix* ou *hibridização*: tomar um texto/enunciado que já lá estava – seja imagem estática, vídeo ou áudio – e, nele interferir, seja inserindo e combinando outros textos já existentes, seja criando novos textos em cima dele, modificando-o. E isso, sem pedir licença a autores e editores, simplesmente considerando todos os discursos como seus. O que, no tempo da Mentalidade 1.0 do impresso era considerado plágio. (ROJO, 2016, p.146)

A reflexão apresentada por Rojo evidencia o caráter democrático dos gêneros digitais, ou seja, os usuários têm autonomia e liberdade para a criação de seu próprio texto, são protagonistas, podendo agir como sujeitos críticos. Tal fato torna o ambiente digital propício para o processo de letramento digital e, conseqüentemente, pensando no âmbito pedagógico, para a aprendizagem.

Características muito comuns dos *memes*, a intertextualidade e a interdiscursividade funcionam como estratégias cognitivas e argumentativas uma vez que contribuem para a construção de sentido do texto. Em relação à interdiscursividade, Silva (2021) afirma que “um discurso traz, em sua constituição, outros discursos, é tecido por eles, seja pelos *já ditos*, em um dado lugar e momento histórico, seja por aqueles a serem ainda produzidos”. Em relação à intertextualidade, conforme Cury, trata-se da

relação “entre textos”, o diálogo entre textos. Toma-se, aqui, *texto* num sentido amplo do termo: um poema, um romance, uma notícia de jornal, os quadrinhos são textos. Mas também o são uma propaganda, um filme, um quadro, uma música. (INTERTEXTUALIDADE, GLOSSÁRIO DO CEALE)

Entendemos, dessa forma, que o referido gênero poderá contribuir de forma efetiva no contexto escolar. O público discente, conforme as palavras de Cury, “tem na *intertextualidade* um amplo campo para a valorização do processo de formação de leitores, de aproveitamento do capital cultural de seus alunos, por meio da explicitação da leitura como atividade criativa”. Além dessas características, contribuem para o trabalho com *memes* em sala de aula, os

aspectos culturais e sociocognitivos desse texto e a relação entre imagem e texto, visto que ativam os conhecimentos prévios dos estudantes.

3.2.1 Valor cultural dos *memes*

Comumente vemos a associação dos *memes* a uma imagem negativa. A crença de que esse gênero está relacionado a uma cultura “inútil”, “fútil” ou “preconceituosa” não se sustenta se houver um olhar mais atento para a complexidade linguística, cultural, histórica, ideológica, social e neurológica inerente ao referido gênero. É devido a essa crença que muitas pessoas recriminam a produção e a disseminação de *memes* em momentos de apreensão, como o que vivemos atualmente: o isolamento social devido à pandemia do Covid-19. Assim, *memes* como o que segue, embora tenham a intenção de descontrair, algumas vezes são motivo de crítica.

Figura 3 – *meme 2*



Disponível em: <https://extra.globo.com/noticias/coronavirus/coronavirus-ca-na-rede-memessobre-pandemia-podem-ser-educativos-24309742.html>. Acesso em 25 mai. 2020

Na figura acima, o produtor do *meme* valeu-se tanto da linguagem verbal quanto da não-verbal como estratégias na construção de sentido do texto, de modo que o leitor terá de fazer inferências e estabelecer relação entre as imagens dos emojis e o texto escrito.

No entanto, em seu livro “Ha! – The Science of when we laugh and why”,

o neurocientista cognitivo americano Scott Weems “sustenta que o riso é o resultado da longa batalha cerebral entre emoções e pensamentos opostos. Ao chegar ao ápice da confusão, sem nenhuma alternativa de solucioná-la, rimos. E, assim, não só reconciliamos as ideias contrárias como enxergamos respostas.” (REVISTA VEJA 19/04/2014). Em uma entrevista à revista *Veja*, o autor afirma que:

Gostamos de trabalhar em meio a essa confusão e rimos quando chegamos a uma solução. O humor traz respostas súbitas, que chegam por vias diferentes do pensamento lógico e analítico. Cada vez que rimos de uma piada é como se tivéssemos um pequeno insight, pois pensamos algo inédito. E isso só dá certo porque o processo nos alegra – uma mente entediada é uma mente sem humor. (WEEMS, 2014, n.p.)

Ao pensarmos nos *memes*, podemos entender a sua capacidade de proporcionar aos usuários – àqueles que leem, replicam, produzem ou reproduzem – uma mente mais humorada e, conseqüentemente, mais criativa e capaz de solucionar problemas. De acordo com Weems, “pessoas com senso de humor fazem associações inesperadas muito rapidamente”.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E *CORPUS*

A princípio, considerando o propósito do programa do Mestrado Profissional em Letras – o PROFLETRAS –, utilizaríamos a método qualitativo, através da pesquisa-ação, isto é, desenvolveríamos atividades cujo teor visaria atender às hipóteses levantadas referentes à teoria estudada e aplicaríamos *in loco*. Entretanto, devido ao cenário em que nos encontramos, a saber o isolamento social decorrente da pandemia de coronavírus, a abordagem metodológica teve que ser adaptada à realidade vivenciada. No momento, as aulas, na maioria das escolas, ocorrem de forma remota e, no caso das escolas públicas de educação básica, professores e alunos encontram dificuldades no processo de ensino aprendizagem, principalmente no que diz respeito ao acesso às tecnologias.

Sendo assim, a opção pela pesquisa qualitativa continua sendo viável, mas os procedimentos mais adequados a serem adotados são: o bibliográfico, visto que um levantamento do que se tem pesquisado sobre o tema se faz elementar, e o documental, uma vez que estudos e revisão de documentos norteadores das aprendizagens essenciais a serem trabalhadas na Educação Básica apresentam-se de extrema relevância. Como *corpus*, foram selecionados *memes* presentes em situações cotidianas dos alunos, a saber aqueles que tratam de temas instigantes e que são comumente vistos e comentados pelos adolescentes nessa faixa etária.

A pesquisa qualitativa, conforme Gerhardt & Silveira (2009, p. 33-34), é aquela que, ao invés de lidar a representatividade numérica, preocupa-se “com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc”. Portanto, são os aspectos da realidade não quantificáveis que importam, o que determina o foco “na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais”.

Quanto à pesquisa qualitativa, conforme Vieira (2010), esta foge da prática tradicional de testar hipóteses, sendo, portanto, indutiva. Ela deve se valer, por isso, de fortes argumentos científicos a fim de se chegar a um posicionamento plausível sobre determinado assunto. Conforme o autor,

Por princípio, na pesquisa qualitativa, não se pode excluir, de partida, um grande grupo de informações, o que torna bastante difícil apontar efetivamente uma causa de um determinado fenômeno, sem que tenhamos que recorrer, como pesquisadores, a um processo de persuasão feito por meio da argumentação. (VIEIRA, 2010, p.88)

É por isso que, a fim de fortalecer a ideia que defendemos nesse estudo, valemo-nos de um arcabouço teórico que contribui para a construção da argumentação. Além da pesquisa bibliográfica, um estudo dos documentos oficiais da educação básica se fez imprescindível. De acordo com Vieira (2010),

De certa forma, a pesquisa documental guarda grande correspondência com a pesquisa bibliográfica, pois consiste em extrair informações de documentos impressos ou eletrônicos e trabalhá-las, com o objetivo de enriquecer a argumentação no trabalho. Todavia, originalmente, tratamos por documentos as certidões de nascimento, as declarações de autoridades (discursos políticos), os tratados assinados por presidentes, governadores e prefeitos, os decretos, as medidas provisórias, os códigos de leis, os manuscritos originais de determinadas obras artísticas e culturais e assemelhados. (VIEIRA, 2010, p.95)

Assim, como pesquisa bibliográfica, consideramos as consultas de obras a respeito das teorias linguística e argumentativa. Como pesquisa documental, consideramos o acesso a documentos públicos que servem como parâmetros para a educação básica no Brasil, tais como a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Segundo Fonseca,

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32).

No nosso caso, o levantamento bibliográfico não tem efeito meramente de conhecimento dos estudos já feitos sobre o assunto. Ao invés disso, a pesquisa utiliza-se de referencial teórico com a pretensão de embasar e buscar respostas, ou pelo menos, caminhos para a questão em foco.

4.1 PARTICIPANTES DA PESQUISA E CONTEXTUALIZAÇÃO DA ESCOLA

A presente pesquisa tem como foco alunos do segundo ciclo do ensino fundamental II de uma escola estadual localizada no sudoeste de Minas Gerais. São adolescentes que, como a maioria deles, cresceram em contato com as tecnologias

digitais e, portanto, têm familiaridade com o gênero apresentado como objeto de estudo.

O uso de dispositivos móveis e o acesso à internet por crianças e adolescentes têm crescido significativamente no Brasil. De acordo com a pesquisa “TIC Kids Online Brasil 2018”, cerca de oito em cada dez crianças e adolescentes (86%) com idades entre 9 e 17 anos eram usuários de Internet em 2018, o que corresponde a 24,7 milhões de jovens nesta faixa etária em todo o país. Dentre eles, 93% acessaram a partir de celulares. É possível dizer, a partir da pesquisa, que o mundo digital está presente no cotidiano da maioria dos estudantes.

Embora os estudantes da referida escola sejam naturais do município de Guaxupé, da zona rural ou de cidades vizinhas menores que ela, ou seja, de regiões interioranas do estado mineiro, é possível dizer que uma parcela significativa, ao chegar no ensino médio, almeja se preparar para ingressar em uma universidade.

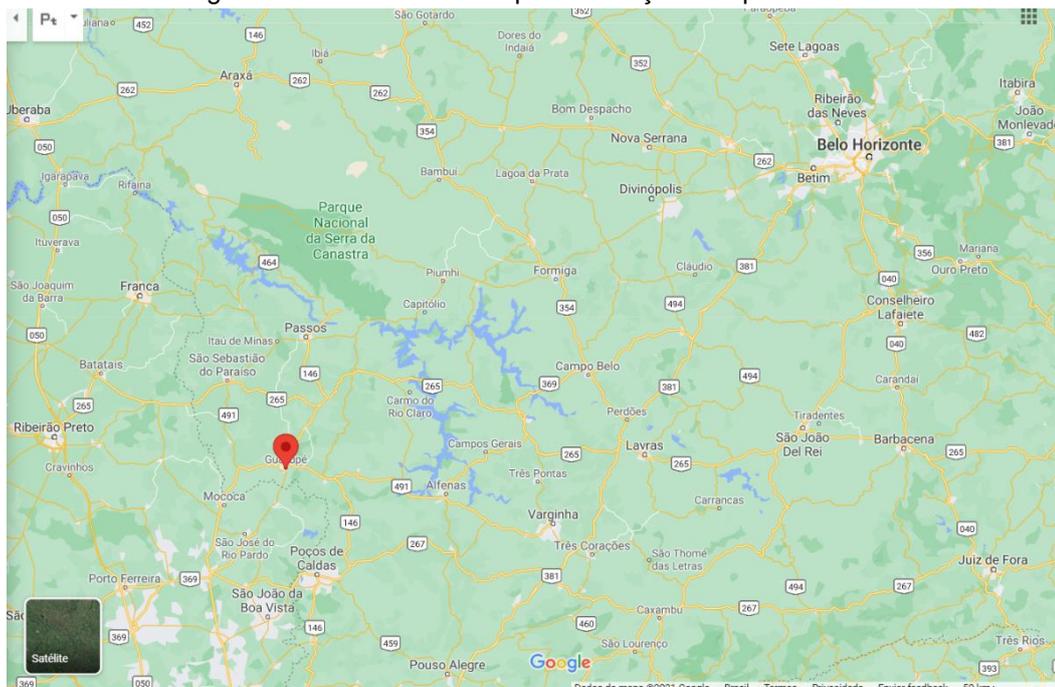
De acordo com o site da prefeitura, com 294 km², Guaxupé é uma pequena cidade que possui 50.845 habitantes e está situada na região sudoeste de Minas Gerais, tendo como principal fonte de renda a cafeicultura e o comércio. Faz fronteira com cidades menores como Muzambinho, Guaranésia e Tapiratiba, e dista, em média, 450 km da capital mineira, de acordo com o Google Maps, como se pode observar nos mapas a seguir:

Figura 4 – cidade de Guaxupé e suas fronteiras



Fonte: Google Maps. Acesso em 02 de jun. 2021

Figura 5 – cidade de Guaxupé em relação à capital mineira



Fonte: Google Maps. Acesso em 04 de jun. 2021

A escola em que atuo faz parte da Secretaria Regional de Ensino de São Sebastião do Paraíso, sendo uma das maiores da região. Ela está localizada na área urbana do município, no centro da cidade, possui 22 salas de aula e aproximadamente 1800 alunos divididos nos três turnos. No período da manhã estão as turmas do ensino médio regular, no vespertino as turmas do ensino fundamental II e no noturno algumas turmas do ensino médio regular e a EJA (Educação de Jovens e Adultos) do ensino médio.

Um importante índice a ser analisado é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), com o intuito de medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. Esse índice é calculado levando-se em consideração dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) – obtidos através do Censo Escolar – e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep – Prova Brasil e Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica). De acordo com o site do MEC, “o Ideb funciona como um indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da Educação pela população por meio de dados concretos, com o qual a sociedade pode se mobilizar em busca de melhorias”.

Como podemos observar nas imagens a seguir, a escola não conseguiu atingir a meta estabelecida nos últimos anos nem no ensino fundamental nem no ensino médio, o que evidencia a necessidade de propostas de intervenção pedagógica que levem em consideração, na área de Linguagens, o trabalho principalmente com a leitura, uma vez que tais trabalhos contribuem para o desenvolvimento dos alunos como um todo.

Figura 6 – resultado IDEB ensino fundamental



Fonte: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em 05 jun. 2021

Figura 7 – resultado IDEB ensino médio



Fonte: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em 05 jun. 2021

É importante lembrar que, conforme o site, “as metas estabelecidas pelo Ideb são diferenciadas para cada escola e rede de ensino, com o objetivo único de alcançar 6 pontos até 2022, média correspondente ao sistema educacional dos países desenvolvidos”.

Ministrando aulas tanto no ensino médio quanto fundamental, percebi que os alunos que se encontravam nos últimos anos da educação básica, ao se depararem com aulas de redação, encontravam grandes dificuldades em relação ao texto dissertativo argumentativo. Esse fato me fez perceber que o trabalho com a tipologia textual argumentativa deve ser mais eficiente ao longo do ensino fundamental. Pensando em aulas e atividades que envolvam os alunos e que não tornem o trabalho com a argumentação maçante é que surgiu a ideia de uma proposta de intervenção que envolva o gênero *meme*.

4.2 DETALHAMENTO DA CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

A proposta de intervenção é elaborada levando em consideração o contexto social, escolar, histórico e cultural em que os alunos estão inseridos. Também são

levados em consideração o conhecimento cognitivo e a faixa etária dos alunos, os fatores regionais e as demandas apresentadas nos documentos oficiais da educação básica.

A partir desses condicionantes e munidas de uma bagagem teórica pertinente, optamos por uma proposta de atividades que envolvam estratégias de leitura, isto é, técnicas leitoras para uma melhor compreensão do texto. Solé (1998, p. 70) considera que estratégias de compreensão leitora “são procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança”.

Conforme a autora, essas estratégias, por se tratar de procedimentos, devem ser ensinadas, uma vez que não surgem sozinhas. Envolvem conhecimentos cognitivos e metacognitivos, o que explica o “caráter elevado” do procedimento, por isso não devem ser tratadas como “técnicas precisas, receitas infalíveis ou habilidades específicas”. Durante o ensino das estratégias, o que deve prevalecer é a construção e o emprego de procedimentos que se aplicam às mais variadas situações de leitura a fim de contribuir não só para leituras mais eficientes de meninos e meninas, mas também para a sua formação como um todo.

O objetivo principal de se ensinar estratégias de compreensão leitora aos alunos é, conforme a autora, desenvolver a autonomia dos discentes no processo de leitura. Leitor autônomo é aquele que consegue perceber a funcionalidade textual, entender o propósito de cada texto e as estratégias utilizadas pelo produtor deste a fim de atingir seu objetivo. Desse modo, ele será um indivíduo/sujeito mais crítico e consciente. Tal situação garante o processo interacional da linguagem, visto que não se comporta como passivo durante o processo. De acordo com Solé,

Formar leitores autônomos também significa formar leitores capazes de aprender a partir dos textos. Para isso, quem lê deve ser capaz de interrogar-se sobre sua própria compreensão, estabelecer relações entre o que lê e o que faz parte do seu acervo pessoal, questionar seu conhecimento e modificá-lo, estabelecer generalizações que permitam transferir o que foi aprendido para outros contextos diferentes... (SOLÉ, 1998, p. 72)

Assim, entender o objetivo da leitura também é importante para que o leitor tire o maior proveito possível do texto. Ao se atentar para o objetivo de leitura, ele acionará o seu repertório cognitivo ou conhecimento prévio – conhecimento linguístico, conhecimento enciclopédico e conhecimento de mundo – que atuarão na construção de sentido do texto.

Reproduziremos a seguir algumas estratégias propostas por Solé (1998) que nos fornecem embasamento para as atividades da intervenção pedagógica. De acordo com a autora, são questões cujas respostas colaboram para a compreensão do texto.

- 1) Compreender os propósitos implícitos e explícitos da leitura. equivaleria a responder às perguntas: Que tenho que ler? Por que/ para que tenho que lê-lo?
- 2) Ativar e aportar à leitura os conhecimentos prévios relevantes para o conteúdo em questão. Que sei sobre o conteúdo do texto? Que sei sobre conteúdos afins que possam ser úteis para mim? Que outras coisas sei que possam me ajudar: sobre o autor, o gênero, o tipo do texto...?
- 3) Dirigir a atenção ao fundamental, em detrimento do que pode parecer mais trivial (em função dos propósitos perseguidos; v.ponto 1. repescagem qual é a informação essencial proporcionada pelo texto e necessária para conseguir o meu objetivo de leitura? Que informações posso considerar pouco relevantes, por sua redundância, seu detalhe, por serem pouco pertinentes repara o propósito que persigo?
- 4) Avaliar a consistência interna do conteúdo expressado pelo texto e sua compatibilidade com o conhecimento prévio e com o “sentido comum”. Este texto tem sentido? Repor as ideias expressadas no mesmo têm coerência? É discrepante com o que eu penso, embora siga uma estrutura de argumentação lógica? Entende-se o que quer exprimir? Que dificuldades apresenta?
- 5) Comprovar continuamente se a compreensão ocorre mediante a revisão e a recapitulação periódica e a auto interrogação. Que se pretendia explicar nesse parágrafo – subtítulo, capítulo –? Qual é a ideia fundamental que extraio daqui? Posso reconstruir o fio dos argumentos expostos? Posso reconstruir as ideias contidas nos principais pontos? Tenho uma compreensão adequada dos mesmos?
- 6) Elaborar e provar inferências de diverso tipo, como interpretações, hipóteses e previsões e conclusões. Qual poderá ser o final deste romance? Que sugeriria para resolver o problema exposto aqui? Qual poderia ser –

por hipótese – o significado desta palavra que me é desconhecida? Que pode acontecer com este personagem?

De acordo com a autora, essas estratégias devem ser desenvolvidas em três momentos: antes, durante e após a leitura. É a partir dessa organização em etapas que propomos as atividades de intervenção. Afinal trabalhar com compreensão leitora impõe o desenvolvimento de um processo que leva em consideração diferentes aspectos da aprendizagem, tais com níveis e formas de aprendizagem de cada aluno. Alguns assimilam melhor através da linguagem visual (verbal ou não verbal), outros através da oral e outros da sinestésica. O que nos faz pensar em diferentes formas de abordagem do tema.

4.2.1 Trabalhando com a argumentação e o gênero *meme*

Como já foi evidenciado na fundamentação teórica, a argumentação não é uma exclusividade das escolas. Ela é desenvolvida ao longo da vida nas mais diversas situações cotidianas. No entanto, um importante fator a se considerar no trabalho com essa tipologia textual é que, embora ela seja utilizada no dia a dia, isto é feito de maneira automática e sem grandes reflexões sobre o seu modo de produção. Sendo assim, o contato com o tipo textual no ensino fundamental II de forma investigativa/científica é ainda inicial/prematura. Devido a esse fator, pensamos que o trabalho não deve focar na produção de textos como, por exemplo, aqueles exigidos nos vestibulares, e sim em como se dá a construção da argumentação em pequenos textos. É aí que se justifica a opção pelo uso de *memes*.

A escolha do referido gênero textual também visa a atender demandas como:

- respeitar a premissa de que a leitura deve ser prazerosa: o fato de que a maioria das crianças e adolescentes se sentem atraídos e envolvidos com os *memes* é inquestionável, o que nos faz acreditar que também atrairá sua atenção em uma aula de Língua Portuguesa desde que as ações desenvolvidas não contribuam para um efeito contrário.
- levar em consideração o conhecimento prévio dos alunos: como os *memes* geralmente tratam de assuntos atuais e mais comentados pela população, é bem provável que os alunos poderão estar familiarizados com o tema ao entrar em contato com o material.

- Atendimento a um propósito: Embora a argumentação não seja uma tipologia presente em todos os *memes*, a seleção dos textos para esta pesquisa focou neste requisito. O propósito de leitura nesse caso é entender a construção da argumentação no texto e o uso das estratégias pelo interlocutor do texto. Por se tratar de um texto curto, porém carregado de complexidade, o *meme* permite que os alunos se manifestem a fim de expor toda a argumentação “escondida” por trás dos elementos responsáveis pelos efeitos de sentido do texto. Afinal, em textos argumentativos é imprescindível o uso de inferências.

No capítulo a seguir apresentaremos alguns roteiros de atividades a serem trabalhados nos ciclos III e IV do ensino fundamental, de acordo com as habilidades apresentadas pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC).

5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Em princípio cabe esclarecer que a proposta de intervenção ora apresentada não tem a pretensão de esgotar nem as possibilidades de abordagem do gênero, nem a tipologia textual nem tampouco os temas abordados nas atividades. Entendemos a complexidade dessas abordagens e salientamos a impossibilidade de um recorte dessa natureza para o momento.

Em relação ao gênero *meme*, cujo teor e estrutura carregam grandes possibilidades de abordagem pedagógica, podemos dizer que, para a proposta de intervenção, apenas o que contribui para o nosso foco deverá ser abordado. Sendo assim, cabe ao discente delimitar quais características do gênero serão trabalhadas/discutidas nas aulas, de acordo com as atividades sugeridas.

Outra questão em relação ao *meme* é o fato de que sua veiculação se dá no ambiente virtual, o que sugere que um trabalho pedagógico mais contextualizado deva ocorrer no mesmo ambiente. É por isso que sugerimos o uso de mecanismos digitais nas propostas de intervenção. No entanto, considerando a realidade da maioria das escolas públicas brasileiras, acreditamos que especificamente na proposta apresentada, é possível o desenvolvimento das atividades sem prejuízo de aprendizagem uma vez que o foco é na construção da argumentação presente no texto que, inclusive, poderia ser reproduzido em meios impressos, como a revista, por exemplo.

No que diz respeito à tipologia textual, podemos dizer que trabalhar argumentação nos anos finais do ensino fundamental exige um esforço maior por parte do corpo docente responsável pelas aulas de Língua Portuguesa, pois o envolvimento das turmas depende muito da maneira como o tópico é abordado, visto que se trata de um texto mais complexo para a correspondente faixa etária. É devido a esse fato que optamos por concentrar as ações no desenvolvimento da argumentação em si, não se atendo à estrutura do texto argumentativo. Sendo assim, para uma abordagem mais completa da tipologia, o interessante é que seja desenvolvido um projeto maior do qual a proposta interventiva sugerida neste estudo possa fazer parte.

No que tange aos temas abordados nas quatro propostas, podemos dizer que a escolha destes foi baseada nos interesses próprios da faixa etária ou em

repercussões na mídia ou ainda em questões que permitem uma maior discussão e abrangência. Sendo assim, nosso estudo não tem a pretensão de esgotá-los, cabendo à escola a opção por uma abordagem mais aprofundada do tema por meio, por exemplo, de um projeto interdisciplinar.

Enfim, o que pretendemos com esta sugestão de intervenção pedagógica? O propósito é introduzir o(a) aluno(a) no mundo da argumentação sem que isso seja maçante para ele/ela, é despertá-lo(a) para essa possibilidade de comunicação e criar condições para que essas crianças e adolescentes comecem a entender que os discursos presentes na sociedade não são imparciais e carregam em si ideologias, lutas, histórias, questões sociais etc. A intenção, portanto, é contribuir para a construção da autonomia leitora de meninos e meninas que devem assumir o papel de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres na sociedade em que vivem e atuam.

Dessa forma, sugerimos como proposta interventiva o ensino de estratégias de leitura de *memes* com tipologia predominantemente argumentativa. Compactuamos com as ideias de Solé (1998, p.86), de acordo com a qual o ensino dessas estratégias deve ocorrer porque “queremos formar leitores autônomos, capazes de enfrentar de forma inteligente textos de índole muito diversa, na maioria das vezes diferentes dos utilizados durante a instrução”. Para atingirmos esse objetivo, partimos do conhecimento prévio. Dessa forma, a proposta é dividida em três momentos:

Primeiro momento: nessa fase as atividades foram criadas com o objetivo de, nesse primeiro contato com os textos, levantarmos o conhecimento prévio da turma como um todo e de cada aluno e aluna em particular. Algumas sugestões foram: roda de conversa, discussão em grupo, discussão coletiva e anotações no caderno. Acreditamos que a oralidade favoreça o alcance desse objetivo por se tratar da modalidade, no geral, mais descontraída da língua e por proporcionar maior dinamicidade no compartilhamento de informações. Nessa etapa, não se deve preocupar com questões mais formais da língua, como atendimento a regras da norma culta. Deve ser um momento descontraído em que todos se sintam à vontade para participarem.

Segundo momento: trata-se da fase que exige maior concentração e aproveitamento individualizado, por isso não são sugeridas atividades em grupo, apenas individualmente, em duplas ou em trios. Como o objetivo aqui é o

aprofundamento da leitura, as atividades consistem em questões interpretativas sobre os textos. Elas têm o intuito de promover a reflexão a respeito da argumentatividade presente nos *memes*, isto é, o uso de recursos e estratégias utilizadas pelo produtor do texto. Esse é o estágio ideal para que o discente prepare atividades que envolvam maior empenho intelectual por parte dos educandos, que deverão articular todo o conhecimento linguístico, enciclopédico e de mundo a fim de fazer inferências e produzir conhecimento unindo o já conhecido ao novo.

Terceiro momento: nessa etapa, avalia-se a aprendizagem e o desenvolvimento ao longo de todo o processo. É importante destacar, entretanto, que a avaliação não se dá apenas aqui, ela deve ser observada ao longo de toda a proposta, como um processo contínuo. Entendemos que a produção textual em que cada um e cada uma possa registrar o que absorveu da aula é a melhor forma de averiguação da aprendizagem, uma vez que, através do registro escrito, cada estudante tem a possibilidade de demonstrar sua autonomia leitora desenvolvida ao longo do processo de leitura. Ao escrever, posicionando-se crítica, ética e respeitosamente, ele demonstra que entendeu a finalidade do texto argumentativo e, torna-se capaz de produzir sua própria argumentação de modo eficiente e consciente.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito desta pesquisa foi, a partir de estudos já realizados na área em questão e na experiência de trabalho na educação básica, fazer um levantamento a respeito do assunto e elaborar uma proposta interventiva que possa auxiliar professores no trabalho em sala de aula.

Cientes da realidade escolar brasileira e da necessidade de um trabalho voltado para a tipologia argumentativa no ensino fundamental II, pensamos em alguma proposta que levasse em consideração fatores que contribuem para a obtenção de êxito na aprendizagem, tais como o envolvimento da turma nas atividades e participação efetiva de todo o público discente.

Assim podemos dizer que o embasamento teórico contribuiu de forma satisfatória para o entendimento da argumentação e da forma como o sentido do texto pode ser construído a partir das escolhas dos argumentos na elaboração deste. Essas escolhas fazem parte de um repertório do interlocutor que foi construído de acordo com suas vivências, suas crenças, seus conhecimentos, sua ideologia entre outros aspectos. Cada tipo de argumento contribui para a defesa de determinada tese e pode convencer ou persuadir seu interlocutor.

Nesse sentido, as atividades propostas como intervenção pedagógica vão ao encontro da teoria, pois fazem com que os alunos reflitam e, passo a passo, percebam a construção desse processo argumentativo. Ao tentarem explicar o que o produtor do *meme* está querendo defender, por exemplo, eles identificarão a tese do texto. Ao responderem como ele faz isso, identificarão os argumentos utilizados pelo interlocutor ao defender o seu ponto de vista.

Mas, antes mesmo da identificação dos argumentos, as atividades buscam acionar o conhecimento prévio dos adolescentes. Contribuíram para esse posicionamento os estudos de Linguística Cognitiva e autores como Kleiman (2013). Ao ler um texto, fazemos inferências e isso se dá através do conhecimento linguístico e também do enciclopédico e do conhecimento de mundo, ou seja, toda a bagagem que o adolescente vem juntando ao longo de sua existência, tanto por meio do ambiente escolar quanto do familiar e do social.

Dessa forma, a proposta de intervenção pedagógica contempla essa teoria ao sugerir o desenvolvimento de sua fase inicial, através de roda de conversa, conversa

coletiva e discussão em grupos, como forma de interação e compartilhamento de conhecimento prévio de cada um dos adolescentes. Nesse caso, a oralidade parece ser uma forma que proporciona mais naturalidade e informalidade nas manifestações.

Os estudos a respeito das estratégias de leitura, desenvolvidos por Solé (1998), também contribuíram de maneira contundente para o desenvolvimento da pesquisa, uma vez que trouxeram luz à forma como as atividades poderiam ser organizadas a fim de se almejar um resultado positivo. Pensamento esse que nos fez perceber a necessidade de um procedimento que vise trabalhar em três estágios (ou momentos, nos termos da autora): anterior, simultâneo e posterior à leitura.

Assim, no momento pré-leitura, trabalhamos com o conhecimento prévio de cada um, em seguida, no momento da leitura mais profunda do texto, propomos atividades que fazem com que os alunos entendam e questionem-se sobre todo o processo de construção da argumentação. Por fim, no terceiro momento, a ideia é que eles desenvolvam uma produção textual, como forma de demonstrar a autonomia leitora conquistada através dessa jornada.

A noção de leitor autônomo também foi colhida a partir do aparato teórico que embasou nossos estudos. Conforme Solé (1998), a autonomia leitora é percebida a partir do momento em que o leitor entende o propósito comunicativo do texto e, a partir de então, tem condições de se posicionar criticamente em relação a ele, comportando-se como sujeito que age no mundo em que vive, não constituindo, portanto, um ser passivo.

Em relação ao gênero selecionado para a proposta de intervenção, acreditamos ter sido uma escolha acertada, visto se tratar de um gênero típico do meio digital, o que agrada as novas gerações e faz parte do cotidiano da maioria dos alunos do ensino fundamental.

Conforme Marcuschi (2010), os gêneros textuais são maleáveis e dinâmicos. Eles vão sofrendo alterações de acordo com as mudanças da sociedade. É o que percebemos em relação ao gênero em questão, que atende à nova geração, sempre atenta aos assuntos mais comentados e acostumada à dinamicidade da vida moderna. Desse modo, a opção visa garantir a motivação da turma para o desenvolvimento das atividades sem que isso torne algo enfastiante.

É importante destacar que, como uma pesquisa que faz um recorte temático, linguístico, não há aqui a pretensão de se esgotar as possibilidades do trabalho com a tipologia argumentativa, nem tampouco aqueles referentes às características do

gênero *meme*. Em relação aos temas abordados nas propostas de atividades interventivas, também é possível o desenvolvimento de projetos maiores e, inclusive, interdisciplinares que os abordem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ABREU, A. S. **Linguística cognitiva**: uma visão geral e aplicada. São Paulo: Ateliê Editorial, 2010.

_____. **A arte de argumentar**: gerenciando razão e emoção. 13 ed., São Paulo: Ateliê Editorial, 2009.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Pontes, 2003.

BENEDETTI, I. C. **Introdução à retórica**. São Paulo: Martins Pontes, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#introducao#a-base-nacional-comum-curricular> acesso em 26 mar. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília, 1998.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. acesso em 29 março 2021

CAMPOS. J. P. de. **Rev. Veja**, 01 de nov. 2019.

Disponível em: <https://veja.abril.com.br/politica/doze-vezes-em-que-bolsonaro-e-seus-filhos-exaltaram-e-acenaram-a-ditadura/> acesso em 21 de abr. 2020

CHAGAS, V. **A cultura dos memes**: aspectos sociológicos e dimensões políticas de um fenômeno digital [online]. Salvador: EDUFBA, 2020.

CHAUI, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2000. Disponível em: https://home.ufam.edu.br/andersonlfc/Economia_Etica/Convite%20%20Filosofia%20-%20Marilena%20Chai.pdf acesso em: 28 jan. 2021.

FELTES, H. P. de M. **Semântica Cognitiva**: ilhas, pontes e teias. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

FERRARI, L. **Introdução à linguística cognitiva**. São Paulo: Contexto, 2011.

FIORIN, J. L. **Argumentação**. São Paulo: Contexto, 2020.

FONSECA, J. J. S.; **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GERHARD, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/213838/000728731.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 10 mai. 2021.

INTERDISCURSIVIDADE. In: SILVA, J. Q.G. **Glossário do CEALE**. Disponível em:

<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/interdiscursividade>
e. Acesso em 5 jun. 2021.

INTERTEXTUALIDADE. In: CURY, M. Z. F. **Glossário do CEALE**. Disponível em:
<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/intertextualidade>.
Acesso em: 05 jun. 2021.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 2013.

KOCH, I. G. V. Contribuições da Linguística textual para o ensino de língua Portuguesa na escola média: a análise de textos. **Revista do GELNE**, ano 1, nº 1, 1999.

LIBERATO, Y. FULGÊNCIO, L. **É possível facilitar a leitura**. São Paulo:Contexto, 2013.

MAGALHÃES, D. Museu de *memes*. Universidade Federal Fluminense
<https://www.museudememes.com.br/sermons/memes-e-dawkins-dawkins-e-memes>
acesso em 25 mai. 2020.

MARCUSCHI, L. A. In: DIONÍSIO, A. P., MACHADO, A. R. & BEZERRA, M. A. (orgs.) **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MASSMANN, D. **Retórica e argumentação: percursos de sentidos na biculturalidade**. Campinas: Pontes Editores, 2017.

PERELMAN, C. & OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da Argumentação**. A Nova Retórica. São Paulo, Martins Fontes, 2014.

PISTORI, M. H. C. Retórica, argumentação e análise dialógica do discurso. **Rev. Alfa**, São Paulo, v.63, n.2, 2019, p.265-293.

RENNER, E.; NISTI, M. **Criança, a alma do negócio**. 2008. Youtube. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=ur9llf4RaZ4>. Acesso em 24 mai. 2021.

Rev. Piauí. Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/40-do-lixo-produzido-no-brasil-em-2019-foi-descartado-incorretamente/>. Acesso em 24 de mai. 2021

ROJO, R. In: SOUZA, S.; SOBRAL, A. (ORGS.). **Gêneros, entre o texto e o discurso**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

ROSSINI, M. C. In: **Rev. Superinteressante**, 26 abr. 2021.
Disponível em://super.abril.com.br/saude/vacina-de-oxford-contra-a-malaria-atinge-77-de-eficacia-em-testes-preliminares/ acesso em 26 abr. 2021

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VAN DIJK, T. A. **Cognição, discurso e interação** (org. KOCH, I). São Paulo:

Contexto, 2013.

VIEIRA, J. G. S.; **Metodologia de pesquisa científica na prática**. Curitiba: Fael, 2010.

WEEMS. S. In: <https://veja.abril.com.br/ciencia/o-riso-e-tao-importante-para-nossa-vida-quanto-a-inteligenciaou-a-criatividade/>

Pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil: TIC kids online Brasil 2018 = Survey on internet use by children in Brazil : ICT kids online Brazil 2018 [livro eletrônico] / Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR, [editor]. -- São Paulo. Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2019.

Disponível em

https://cetic.br/media/docs/publicacoes/216370220191105/tic_kids_online_2018_livro_eletronico.pdf. Acesso em 22 mai. 2020.

<https://www.google.com.br/maps>

<http://www.guaxupe.mg.gov.br/>

http://s.glbimg.com/jo/g1/mapa/cidade_guaxupe_mg.png

<http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb>

<http://ideb.inep.gov.br/>

<https://globoplay.globo.com/v/8135562/> acesso em 21 mai 2021

<https://br.pinterest.com/>

<https://www.youtube.com/watch?v=GryqqaJMvDY>

<https://www.politize.com.br/representatividade/>

<https://www.infoescola.com/sociologia/racismo-cientifico/>

<https://www.youtube.com/watch?v=aHMTD566D88>