

Compreensão e situacionalidade em um gênero oral: aproximando conceitos a partir das operações inferenciais

pg 10-24

Huanna Sperb Ross¹

Monize Pereira Albiero²

Vaima Regina Alves Motta³

Resumo

O presente artigo objetiva apresentar uma análise da correlação entre operações de compreensão e estratégias de situacionalidade, a partir de trechos de uma transcrição de um debate público regrado dinamizado na Escola Básica. Para isso, apoiamos-nos, teoricamente, na Linguística do Texto, com base em Beaugrande e Dressler (1981), Koch (1985) e Marcuschi (2008), e, metodologicamente, no paradigma indiciário, de Ginzburg (1989). A partir de nossa análise, evidenciamos a relevância de aproximar as operações inferenciais das estratégias de situacionalidade, possibilitando ao ouvinte/leitor perceber, com maior propriedade, o jogo expressivo que se estabelece, a partir das escolhas linguísticas, para sustentar determinado ponto de vista, de modo que desenvolva e aprenda a utilizar essas estratégias para se tornar mais competente no que diz respeito à percepção do movimento argumentativo.

Palavras-chave: Compreensão. Situacionalidade. Operações inferenciais. Oralidade. Linguística do Texto.

COMPREHENSION AND SITUATIONALITY IN AN ORAL GENRE: APPROXIMATING CONCEPTS AS FROM THE INFERENTIAL OPERATIONS

Abstract

This article aims to present an analysis of correlation between comprehension operations and situationality strategies from excerpts from a transcription of a ruled public debate accomplished at Basic School. For this, we support us, theoretically, on Text Linguistics, based on Beaugrande and Dressler (1981), Koch (1985) and Marcuschi (2008), and, methodologically, on Indiciary Paradigm, Ginzburg (1989). As from our analysis, we evidence the relevance to approximate the inferential operations from the situationality strategies, making possible to listener/reader perceives, with more propriety, the expressive game that is established, from the linguistic choices, to sustain to certain point of view, so that develops and learns to use these strategies to become more competent concerning the perception of argumentative movement.

Keywords: Comprehension. Situationality. Inferential operations. Orality. Text Linguistics.

¹ Mestranda em Estudos Linguísticos (PPGL/UFSM). Integrante do Grupo de Estudos em Linguística do Texto e Ensino (GELTE). E-mail: huannaross@hotmail.com

² Mestranda em Estudos Linguísticos (PPGL/UFSM). Integrante do Grupo de Estudos em Linguística do Texto e Ensino (GELTE). E-mail: monizealbiero@hotmail.com

³ Professora doutora Associada, vinculada ao Departamento de Metodologia do Ensino da UFSM. Coordenadora do Grupo de Estudos em Linguística do Texto e Ensino (GELTE). E-mail: vaimamotta@gmail.com

Considerações iniciais

Neste artigo, objetivamos analisar a correlação entre operações de compreensão e estratégias de situacionalidade, a partir de trechos de uma transcrição de um debate público regrado dinamizado na Escola Básica, com o intuito de suscitar reflexões para o caráter social da construção de sentidos (compreensão) e as implicações dessa característica para o trabalho com a oralidade e o movimento argumentativo em sala de aula. Em razão disso, recorreremos aos estudos de Marcuschi, importante teórico da Linguística do Texto (doravante, LT), o qual postula que as operações inferenciais, juntamente com suas condições de realização, “possibilitam que se avaliem o que é feito em termos inferenciais quando compreendemos um texto” (MARCUSCHI, 2008, p. 154).

Apoiamo-nos, também, no princípio da situacionalidade, proposto por Beaugrande e Dressler (1981) e, posteriormente, retomado por Koch (1985) e Marcuschi (2008). Tal princípio revela doze estratégias, de caráter argumentativo, que auxiliam no controle e direcionamento de uma situação comunicativa corrente. Nesse viés, buscamos aproximar esses fenômenos – operações de compreensão e estratégias de situacionalidade –, com o propósito de apresentar uma possibilidade de análise a ser mobilizada em sala de aula cujo foco recai no processo compreensivo, especialmente, no que diz respeito à influência da ocorrência de operações inferenciais para o encaminhamento, observado a partir dessas estratégias, de uma situação comunicativa.

Destacamos, ainda, que, tendo em vista a natureza qualitativa de nossa análise, embasamo-nos no paradigma indiciário, de Ginzburg (1989), o qual respalda, por meio de uma observação mais pontual, referente a um *corpus* específico, a escolha das operações inferenciais e das estratégias de situacionalidade como critérios analíticos. Quanto

ao *corpus*, este concerne à parte inicial de uma transcrição de um debate público regrado realizado com uma turma de 8º ano, em 2017, cuja temática escolhida foi a legalização da maconha.

Para fins organizacionais, dispomos o desenvolvimento deste artigo da seguinte maneira: nas seções intituladas *Compreensão pelo viés da Linguística do Texto, Situacionalidade, Oralidade e O gênero “debate” em sala de aula* abordamos as teorias que fundamentam nossa análise. Já na seção *Contextualização do corpus de análise e Paradigma Indiciário* situamos o leitor no que se refere ao *corpus* a ser analisado, bem como explanamos, em termos metodológicos, acerca do caráter qualitativo de nosso estudo. No que tange à seção de *análise e discussão*, realizamos a análise propriamente dita. Por fim, nas *considerações finais*, retomamos, brevemente, as reflexões explanadas ao longo da discussão, a fim de proporcionar um encadeamento entre o que foi apresentado nas seções citadas anteriormente.

Dessa maneira, com a reflexão aqui proposta, esperamos oportunizar um olhar diferenciado para o trabalho em sala de aula, por meio de um gênero oral argumentativo, visando a qualificação do processo compreensivo, do movimento argumentativo e da oralidade para que seja proporcionado aos estudantes o desenvolvimento de um posicionamento crítico frente a situações comunicativas específicas, tais como o debate.

Compreensão pelo viés da linguística do texto

Algumas discussões de Marcuschi (2008) permitem aproximar compreensão como resultado, inicialmente, de um fenômeno interpsicológico e, para refletir sobre essa relação, buscam apoio no socionteracionismo Vygotskiano ao pensar as representações coletivas. Devido à importância dessa relação para a configuração teórico-reflexiva deste artigo, vale recuperar algumas considerações

desses pesquisadores para refletir sobre o fenômeno compreensão amparado pelo social, compleição que nos permite destacar a situacionalidade, um dos “princípios de construção do sentido” (KOCH, 2015), da LT, como estratégia parceira para qualificar a compreensão.

Nesse sentido, o processo dialético que se estabelece entre o sujeito e a cultura na qual ele está inserido exerce papel substancial na constituição dos saberes individuais, uma vez que as relações intersubjetivas subsidiam as construções intrasubjetivas. Nessa relação, segundo Vygotsky (1998), o conhecimento – antes de ser individual – pertence a uma coletividade historicamente firmada.

Tal conexão, ainda segundo o mesmo autor, “... se aplica igualmente para atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos” (p. 75). Se, aqui, dermos destaque à formação de conceitos, por exemplo, podemos pensar na elaboração de saberes, a partir da análise de estratégias implicadas na compreensão e, por conseguinte, na necessidade de garantir espaço em sala de aula para reflexão mediada sobre o processo compreensivo e a relação entre operações, estratégias de situacionalidade e argumentação.

A partir desse viés, uma abordagem sociointerativa permite reconhecer, de acordo com Marcurschi (2008), a interdependência entre compreensão e esquemas internalizados a partir de vivências/experiências socioculturais. Conforme o autor, o processo de compreensão permeado pela inserção social e, não apenas, pela natureza

linguística ou cognitiva. Dessa forma, a compreensão está relacionada à inserção em dado contexto sociocultural e tal processo envolve produção de sentidos a partir de trocas, ações colaborativas entre sujeitos ativos ou com o próprio texto.

Nesse panorama, o linguista destaca alguns elementos fundamentais, como língua, texto e inferência. A língua deixa de ser considerada somente um sistema e passa a ser vista como “um conjunto de atividades sociais e históricas” (1998, p. 220); o texto é entendido como um “evento comunicativo no qual convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais” (BEAUGRANDE, 1997, p. 10); e inferência, como um sentido gerado pelo leitor/ouvinte a partir de informações textuais e contextuais (MARCUSCHI, 1985). Assim, compreender envolve, então, atividades inferenciais, o que implica não ficar restrito a frases isoladas sem considerar o contexto maior. Envolve, ainda, pressupor a relação entre vários conhecimentos, sejam eles relacionados a aspectos linguísticos micro e macroestruturais ou de natureza externa ao texto. Dessa maneira, as inferências “...são produzidas com o aporte de elementos sociossemânticos, cognitivos situacionais, históricos, linguísticos, de vários tipos que operam integralmente.” (MARCUSCHI, 2008, p. 252).

Essa característica multifacetada provoca a ativação estratégica de determinado elemento para favorecer o êxito do processo inferencial e, por conseguinte, da compreensão textual. O quadro a seguir, registra, segundo Marcuschi (2008), a relação entre o tipo e a natureza inferencial, bem como as condições para sua realização no processo compreensivo:

TIPO DE OPERAÇÃO INFERENCIAL	NATUREZA DA INFERÊNCIA	CONDIÇÕES DE REALIZAÇÃO
1. Dedução	Lógica	Reunião de duas ou mais informações textuais que funcionam como premissas para chegar a outra informação logicamente. A conclusão será necessária se a operação for válida. Operação pouco comum em narrativas.
2. Indução	Lógica	Tomada de várias informações textuais para chegar a uma conclusão com valor de probabilidade de acordo com o grau de verdade das premissas.
3. Particularização	Lexical Semântica Pragmática	Tomada de um elemento geral de base lexical ou fundado em experiências e conhecimentos pessoais individualizando ou contextualizando num conteúdo particular com um lexema específico.
4. Generalização	Lexical Pragmática	Saída de uma informação específica, por exemplo, um lexema, para chegar à afirmação de outra mais geral.
5. Sintetização	Lexical Semântica Pragmática	Condensação de várias informações tomando por base saliências lexicais sem que ocorram uma eliminação de elementos essenciais.
6. Parafraseamento	Lexical Semântica	Alteração lexical para dizer a mesma informação sem alteração fundamental de conteúdo proposicional.
7. Associação	Lexical Semântica Pragmática	Afirmação de uma informação obtida através de saliências lexicais ou cognitivas por associação de ideias.
8. Avaliação ilocutória	Lexical Semântica Pragmática	Atividade de explicitação dos atos ilocutórios com expressões performativas que os representam. Funciona como montagem de um quadro para explicitação de intenções e avaliações mais globais.
9. Reconstrução	Cognitiva Pragmática Experiencial	Reordenação ou reformulação de elementos textuais com total ou parcialmente novos. Diverge do acréscimo na medida que insere algo novo situado no velho. No caso das narrativas, opera como uma estratégia de mudar o discurso direto em indireto e vice-versa.
10. Eliminação	Cognitiva Experiencial Lexical	Exclusão pura e simples de informações ou dados relevantes e indispensáveis, impedindo até mesmo a compreensão dos dados que permanecem.
11. Acréscimo	Pragmática Experiencial	Introdução de elementos que não estão implícitos nem são de base textual, sendo que muitas vezes podem levar até a contradições e falseamentos.
12. Falseamento	Cognitiva Experiencial	Atividade de introduzir um elemento e afirmar uma proposição falsa que não condiz com as informações textuais ou não pode ser dali inferida.

Quadro 1: Operações inferenciais – organizado por Marcuschi (2008, p. 255).

Essas condições de realização apresentam caráter individual na produção de inferências pelos diferentes sujeitos, revelando processos cognitivos variados, como por exemplo: memória e atenção. Marcuschi (2007) defende, ainda, que a ação inferencial contribui de forma substancial para a compreensão de textos, uma vez que favorece o contexto que acomodará informação, facilitando a continuidade e a coerência do próprio texto. Registra que as inferências “atuam como hipóteses coesivas para o leitor processar o texto” (p. 94).

Desse modo, esse leitor ou ouvinte, ao organizar os sentidos relacionados ao texto, é responsável por gerenciar as operações necessárias para qualificar a compreensão. A mobilização da natureza de tais operações acontecerá conforme necessidade provocada pela interação com o texto, pela situação comunicativa a partir de habilidades já elaboradas. Elaboração essa cujo caráter social pode ser construído, por exemplo, na sala de aula.

A compreensão, bem como a produção está entre os interesses da LT, vertente teórica cujo objeto de interesse é o texto. Sobre ela, Marcuschi (2012, p. 91) registra que é o “estudo das operações linguísticas, discursivas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, da construção e do processamento de textos escritos ou orais em contextos naturais de uso”. Dessa forma, a significação do texto não se encontra circunscrito nele, mas está relacionada, além dos aspectos linguísticos, a fatores cognitivos, socioculturais e interacionais.

Situcionalidade

A situacionalidade, como referido anteriormente, é um dos princípios de construção do sentido da LT. Beaugrande e Dressler (1981), proponentes desse princípio, defendem que, por meio de uma mediação, ele possibilita, aos interlocutores, tornar um texto relevante e passível de aceitação em determinada situação comunicativa.

Para tanto, há uma preocupação quanto à credibilidade do texto a ser apresentado, assim como em relação ao modo como ele será recebido e compreendido. Conforme Beaugrande (1997), refere-se ao vínculo entre o evento comunicativo, a situação sociocultural e o local em que ele ocorre. Segundo Marcuschi (2008), esse princípio pode ser entendido como um critério estratégico, de adequação textual, que, além de unir o texto ao seu contexto de interpretação, conduz a sua produção.

Nesse contexto, em que a situacionalidade orienta, a partir de uma mediação, a produção de um texto em determinada situação comunicativa, Beaugrande e Dressler (1981) apresentam duas ações discursivas – o controle e o direcionamento da situação –, as quais auxiliam na mediação e, por conseguinte, compreensão de um evento comunicativo. O controle da situação diz respeito à simples reação ao que foi dito ou à resolução do problema em discussão; já o direcionamento da situação se refere ao encaminhamento desta para se alcançar determinado objetivo comunicativo, ou seja, proporciona espaço para uma negociação entre os interlocutores.

Essa negociação, segundo a proposta dos autores (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981), prevê um quadro de planos, o qual oportuniza aos participantes, da situação de comunicação, negociarem os seus objetivos comunicativos de forma gradativa, a partir de ações como: pedir, invocar, informar, barganhar ou, até mesmo, ameaçar e agredir verbal e fisicamente. Para que isso seja possível, de acordo com Koch (1985), o princípio da situacionalidade revela uma série de estratégias que permitem a realização do direcionamento da situação:

Estratégia 1: sugere que o interlocutor utilize de um controle da situação para iniciar uma ação comunicativa, isto é, apresente uma reação ou um posicionamento frente a determinado tema;

Estratégia 2: refere-se à recusa do controle apresentado na estratégia 1. Caso o interlocutor não concorde com o ponto de vista apresentado, não deve aceitá-lo e poderá, nas palavras da autora (KOCH, 1985, p. 25): “a) rejeitá-lo totalmente; b) colocá-lo em questão; c) ignorá-lo; d) substituí-lo pelo nosso próprio controle.”;

Estratégia 3: para dar início a ascensão no quadro de planos, deve-se valorar o objeto pedido ou ação executada;

Estratégia 4: caso o controle apresentado até o momento não esteja recebendo a aceitação esperada, deve-se adaptá-lo, substituindo-o por outra versão mais passível de aceitação.

Estratégia 5: pode-se projetar, nos demais envolvidos, os seus próprios objetivos e desejos, caso não seja sinalizado indício em contrário;

Estratégia 6: “quando os controles dos participantes não combinam entre si, convém negociar o sentido dos conceitos-tópico envolvidos” (KOCH, 1985, p. 25);

Estratégia 7: não se deve envolver com posicionamento oposto, mas também não se deve apresentar um controle passível de ser direcionado para uma recusa ou descrença;

Estratégia 8: existindo ameaça de o controle ser recusado ou desacreditado, em vez de apresentá-lo de forma direta, pode-se questionar os motivos pelos quais ele não seria aceito;

Estratégia 9: caso o objetivo seja obter objetos ou favores dos interlocutores, deve-se recusar seus pedidos, invocações ou informações até chegar ao estágio de barganha;

Estratégia 10: ao rejeitar um controle, pode-se apresentar dúvida, de modo a impedir uma rejeição aos próprios objetivos ou uma ascensão extrema no quadro de planos;

Estratégia 11: “para valorizar a contribuição e conduzir a escalada para uma negociação favorável, deve-se informar ou invocar a opinião de pessoas ausentes, que não podem contradizer-nos,

para não parecermos insensatos ou extremamente ambiciosos” (KOCH, 1985, p. 26);

Estratégia 12: aconselha-se subestimar o tempo despendido e os recursos que deverão ser empregados, para contribuir aos nossos objetivos, ao longo da situação comunicativa, de forma a impulsionar a cooperação do interlocutor.

Nesse viés, essas doze estratégias permitem, ao interlocutor, direcionar a situação comunicativa, na qual está inserido, para uma negociação em que se deseja alcançar um objetivo específico, que pode estar relacionado aos mais diversos temas, o que dependerá, também, do interesse dos demais participantes em não apenas reagirem, mas interagirem no que diz respeito ao controle apresentado. Durante essa interação, por sua vez, deve ocorrer uma mediação estratégica que visa atingir a compreensão dos envolvidos e, por meio desta, a aceitação de determinado posicionamento.

Ademais, como podemos notar, o princípio da situacionalidade requer uma situação comunicativa em que a interação seja contínua, pois é a partir dessa continuidade que é possibilitado o direcionamento do evento comunicativo e a utilização das doze estratégias. Nesse sentido, é a modalidade oral da língua que permite, por meio da troca de turnos, que os interlocutores planejem e verbalizem seu texto de acordo com o retorno e a recepção apresentados no decorrer da interação.

Oralidade

Para os primeiros estudiosos acerca da linguagem, baseados na perspectiva dicotômica, fala e escrita eram vistas como duas modalidades distintas e opostas da língua que apresentavam características específicas. Enquanto aquela estava mais próxima da informalidade, esta se caracterizava pelo bom uso das regras gramaticais, ou seja, aproximava-se da norma culta. Tal concepção estava atrelada ao processo de aquisição

da linguagem em ambas as modalidades, pelo qual os indivíduos perpassavam.

Essa divisão em dois blocos distintos da língua acarretou na desvalorização da oralidade como objeto de ensino, de modo que a escrita assumisse um patamar de prestígio. Isso porque a primeira modalidade com a qual, efetivamente, temos contato é a oralidade, isto é, desde nosso nascimento, até o momento em que iniciamos nosso processo de aquisição e aprendizado da escrita, estamos inseridos em contextos comunicativos, nos quais interagimos com os demais por meio da modalidade oral somente, ainda que, durante os primeiros anos, não verbalmente.

Isso significa dizer que a oralidade está constantemente presente nos momentos interativos cotidianos que participamos, de forma que a habilidade de nos expressarmos oralmente acontece de maneira natural e espontânea. Por essa razão, de acordo com Marcuschi (2001, p. 20), nossa sociedade pode ser caracterizada, “indistintamente da classe social, idade, formação e profissão, como profunda e essencialmente oralista”, uma vez que, “ao longo de um dia, as pessoas resolvem a maior parte de seus problemas mais por meio da fala e menos por meio da escrita” (ÁVILA; NASCIMENTO; GOIS, 2012, p. 39).

Em contrapartida, o desenvolvimento da escrita, por não ocorrer naturalmente, só era possível promover na escola, razão pela qual essa modalidade assumiu caráter de prestígio para a sociedade. Em outras palavras, enquanto a oralidade se aprendia em variados contextos informais do dia a dia, o ensino da escrita era delegado a contextos formais, especialmente às instituições escolares, reforçando, assim, a visão dicotômica a respeito de ambas as modalidades.

Todavia, para Marcuschi (2001), essa perspectiva dicotômica deve ser rejeitada, pois desconsidera as características dos textos em seus contextos de uso e de produção. Isso porque tanto

a oralidade quanto a escrita sofrem variações, no que tange à forma e ao conteúdo, a fim de se adequarem a determinada situação comunicativa. Em vista disso, Marcuschi (2001, p. 21, grifo do autor) postula que ambas as modalidades são “atividades comunicativas e práticas sociais situadas” que representam o “uso *real* da língua”. Nesse ínterim, a oralidade é compreendida como “uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou *gêneros textuais* fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso” (MARCUSCHI, 2001, p. 25, grifo nosso).

Com base nisso, percebemos que a habilidade de se expressar oralmente, desenvolvida a partir das vivências e das relações interpessoais cotidianas, não é suficiente para que possamos nos inserir, adequadamente, em todo e qualquer contexto comunicativo ao qual, porventura, viermos a participar. Isso, pois, assim como a escrita, o texto oral pode exigir e apresentar alto nível de informalidade – como nas conversações espontâneas do cotidiano –, e também grau elevado de formalidade – como em um congresso.

Por essa razão, é papel da escola, e, especialmente, dos professores, proporcionar o ensino da modalidade oral, em um patamar de importância paralelo ao da escrita, desconstruindo a ideia, conforme aponta Marcuschi (2001), da fala enquanto lugar do erro e do caos gramatical e da escrita como o lugar do bom uso das normas da língua. Para isso, “cabe ao professor de língua materna a responsabilidade de contribuir para que os educandos desenvolvam também as competências linguístico-interacionais que estão ligadas às práticas sociais do âmbito da oralidade” (ÁVILA; NASCIMENTO; GOIS, 2012, p. 37). Ainda de acordo com Ávila, Nascimento e Gois (2012, p. 40), se a instituição escolar não se propõe a isso, ela “contribui apenas parcialmente para o

crescimento dos alunos, que necessitam desenvolver suas competências de fala, a fim de exercerem com autonomia seu papel de cidadãos integrantes de uma sociedade que é essencialmente oralista”.

Em vista disso, entendemos que o processo de ensino e aprendizagem, por intermédio dos gêneros textuais – orais e escritos –, torna-se fundamental e essencial para o desenvolvimento da competência linguística dos estudantes, se o que se busca é a inserção deles na sociedade enquanto sujeitos ativos capazes de se adequar a diferentes contextos de comunicação. No que diz respeito a presença e ao uso dos gêneros textuais na sociedade, Bakhtin assevera que:

[...] todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização seja tão variados como as próprias esferas da atividade humana (...). O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo temático e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais – mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. (BAKHTIN, 1992, p. 179)

Assim, entendemos que a escola, enquanto instituição formadora, deve e precisa assumir para si a responsabilidade de proporcionar aos estudantes a oportunidade de contato com diferentes gêneros textuais – orais e escritos –, a fim de que possam compreendê-los e utilizá-los adequadamente nos diversos contextos extraescolares em que estejam inseridos. Nesse viés, acreditamos que o ensino por meio de gêneros orais argumentativos seja de fundamental importância, pois promove o desenvolvimento não apenas da modalidade oral da língua, e suas especificidades, como também do caráter crítico dos alunos, uma vez que os prepara para que consigam defender e sustentar um ponto de vista de maneira embasada e consistente, ou seja, pautados em argumentos que justifiquem e/ou comprovem o posicionamento assumido.

O gênero “debate” em sala de aula

Conforme mencionado anteriormente, o ensino por meio de um gênero argumentativo oportuniza aos professores desenvolverem tanto a expressão oral quanto o caráter crítico dos alunos, uma vez que gêneros pertencentes ao campo da argumentação têm como principais objetivos sustentar, refutar ou negociar determinado posicionamento assumido pelos debatedores. Em vista disso, “o propósito de formar alunos críticos que saibam se posicionar e confrontar suas opiniões nas mais diversas situações comunicativas é uma importante meta social” (RIBEIRO, 2009, p. 19), ou seja, é necessário que, ressaltamos novamente, as instituições escolares assumam também a responsabilidade de qualificar os textos orais dos estudantes, visto que, conforme alerta Ribeiro (2009, p. 19), “o fato de os alunos interagirem como falantes naturais não lhes garante uma eficiência nas produções orais”.

Pensando nisso, optamos por abordar, neste artigo, o gênero debate, pois concordamos com as considerações expostas por Dolz, Schneuwly e Pietro de que:

a) o debate, que desempenha um papel importante em nossa sociedade, tende igualmente a tornar-se necessário na escola atual, na qual fazem parte dos objetivos prioritários as capacidades dos alunos para defender oralmente o por escrito um ponto de vista, uma escolha ou um procedimento de descoberta;

b) esse gênero pertence claramente às formas orais da comunicação (o que não significa que a escrita esteja aí totalmente ausente) e inclui um conjunto de capacidades privilegiadas nesse modo de comunicação: gestão da palavra entre os participantes, escuta do outro, retomada de seu discurso em suas próprias intervenções etc.;

c) o debate coloca assim em jogo capacidades fundamentais, tanto dos pontos de vista linguístico

(técnicas de retomada do discurso do outro, marcas de refutação etc.), cognitivo (capacidade crítica) e social (escuta e respeito pelo outro), como do ponto de vista individual (capacidade de se situar, de tomar posição, construção de identidade);

d) além disso, trata-se de um gênero relativamente bem definido, do qual frequentemente os alunos têm certo conhecimento sobre o qual podem se apoiar. (DOLZ; SCHNEUWLY; PIETRO, 2004, p. 214)

Com base nessas considerações, percebemos que o debate viabiliza o ensino de outros aspectos que não somente a expressão oral, dentre os quais destacamos a escuta e o respeito em relação ao discurso e a opinião do outro. Ademais, esse gênero, por exigir que o falante defenda de maneira consistente seu posicionamento, incentiva e instiga os alunos a pesquisarem a respeito do tema a ser discutido, a fim de que estejam bem preparados, ou seja, munidos de argumentos, visando à adesão dos demais. Por isso, segundo Ribeiro (2009, p. 49), o debate “configura-se num importante instrumento de desenvolvimento da oralidade e das capacidades argumentativas”.

No entanto, para inserir a prática do debate em sala de aula, é necessário que o professor tenha bem definido os objetivos a serem alcançados com sua dinamização, visto que há diferentes configurações do gênero, as quais estão relacionadas com o propósito dos participantes. Dolz, Schneuwly e Pietro (2004, p. 215-216) distinguem três possibilidades de compor um debate: a) debate de opinião de fundo controverso; b) debate deliberativo e; c) debate para resolução de problemas.

Além dessas três tipologias de debate, Costa (2014, p. 96), apresenta uma quarta alternativa: o debate público regrado, o qual se caracteriza pela presença de regras, como, por exemplo “de um moderador que assegura o papel de síntese, de reenfoque, de reproposição, não permitindo uma dispersão desnecessária”. Em outros termos, o

mediador – ou moderador – é o responsável por manter o controle do debate, bem como assegurar que as regras propostas sejam obedecidas pelos demais.

Para este artigo, selecionamos a transcrição de um debate público regrado dinamizado, com uma turma de 8º ano, em 2017, cujo tema era a legalização da maconha, a fim de analisar a correlação entre as operações de compreensão e as estratégias de situacionalidade. Cabe ressaltar que essa prática, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) sob o registro de número 71095517.3.0000.5346, foi desenvolvida em uma pesquisa de mestrado, em andamento, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Contextualização do *corpus* de análise e paradigma indiciário

O material analisado neste artigo corresponde à parte de uma transcrição de um debate realizado com alunos, entre 12 e 14 anos, cursantes do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal do interior do Rio Grande do Sul. Essa atividade ocorreu na oficina de número 13, dinamizada em 22 de novembro de 2017, e configura a etapa da produção inicial de uma sequência didática, ou seja, anteriormente a esse debate foi realizado um primeiro, chamado de debate diagnóstico, no qual foram observados os conhecimentos da turma acerca do gênero textual e suas especificidades, a fim de identificar aspectos ainda frágeis.

Assim, para o segundo debate, o qual compõe o nosso *corpus* de análise, foi explicado aos estudantes sobre o funcionamento do gênero, bem como sobre as responsabilidades a serem assumidas pelos participantes. Além disso, questões referentes à argumentação e à importância dos argumentos para a defesa de um posicionamento foram explicitadas. Para fins práticos, atividades foram dinamizadas com a turma, a fim de que

os estudantes pudessem se apropriar de tais conhecimentos para o segundo debate realizado – denominado de produção inicial.

Para tanto, dias antes, professora e alunos definiram o tema a ser debatido – a legalização da maconha –, assim como o posicionamento, favorável ou contrário, a ser assumido pelos grupos de debatedores. Dessa forma, todos os estudantes tiveram tempo para estudar a respeito do assunto e, assim, preparar-se para o debate, no que se refere, principalmente, à construção de argumentos consistentes para validar, justificar e reforçar os pontos de vista assumidos.

O debate durou em torno de 37 minutos, já incluídos os tempos de preparação dos grupos, conforme anunciado pelo mediador. Para fins de esclarecimentos, os nomes não constam no material, a fim de preservar a identidade dos participantes. No entanto, para diferenciá-los, utilizamos a inicial “C” maiúscula, que corresponde ao vocábulo “colega”, seguida do número referente na lista de chamada.

Desse modo, tendo em vista uma análise de caráter qualitativo do *corpus* – parte de uma transcrição de um debate público regrado realizado em sala de aula –, por meio da LT, mais precisamente, a partir das doze estratégias de situacionalidade, propostas por Beaugrande e Dressler (1981), e as operações de compreensão, apresentadas por Marcuschi (2008), utilizamos o paradigma indiciário de Ginzburg (1989). Tal paradigma oportuniza a observação de detalhes

a partir de diferentes áreas da ciência, visto que, segundo Ginzburg (1989, p. 177), “...se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la.”

Análise e discussão

Nesta seção, analisamos e discutimos a presença de operações inferenciais e estratégias de situacionalidade em trechos de um debate realizado em sala de aula, assim como a possível correlação entre elas. Para isso, utilizamos parte de uma transcrição realizada com apoio nas normas de NURC/SP (CASTILHO; PRETI, 1987).

Salientamos que não apresentamos o debate na íntegra devido ao limitado espaço de escrita. Sendo assim, como forma de exemplificar a nossa análise, selecionamos apenas 12 segmentos de uma transcrição. Isso porque nosso principal propósito é oportunizar a percepção do movimento de compreensão textual, a fim de explicitar o jogo argumentativo, a partir das estratégias de situacionalidade.

Ademais, ressaltamos que analisamos somente as falas dos debatedores, uma vez que consideramos que apresentam maior caráter argumentativo e posicionamento crítico em relação ao tema debatido. Apesar disso, mantemos as falas do mediador, pois julgamos necessárias para compreensão da sistematização e localização do debate em questão.

A seguir, consta o quadro a partir do qual desenvolvemos a análise deste artigo.

Nº	TRANSCRIÇÃO	OPERAÇÕES DE COMPREENSÃO	ESTRATÉGIAS DE SITUACIONALIDADE
1	<p><i>Mediador:</i> bom dia estamos nessa manhã de quarta-feira... dando a início ao debate sobre a liberação da maconha... dando a palavra... para os debatedores... do grupo::</p> <p><i>C?:</i> a</p> <p><i>Mediador:</i> a a favor</p>		
2	<p><i>C22:</i> bom... eu sou o C22 eu sou mo/ moralmente contra as drogas... eu nunca ingeri nada nunca... bebi nada... mas isso nã/ não me dá o direito de... de agredir o outro... se uma pessoa tem um pé de maconha... o pé de maconha é dela e o corpo é dela também e ela faz qualquer coisa... que ela quiser... se eu:: não e qua/ e qualquer... contestação sobre isso seria uma agressão ao direito de liberdade e propriedade dessa pessoa... Ludwig von Mises alertava que ao dar direito de definir o que DEVE se consumir ao estado gera uma escala de repressão onde pode se proibir batata-frita e hambúrguer somente pela POSSIBILIDADE de ficar obeso... o proibicionismo por sua vez... ele::... é uma... uma coisa falha... ele é uma peneira cobrindo o sol... onde fingimos que ela funciona e e no/ nós nos damos por satisfeitos mas a realidade é que sua funcionalidade pode ser facilmente refutável... proibir é um movimento de desespero... a realidade mostra que a le/ que a legalização avança... há mais de quarenta anos contra a guerra con/ ahn da guerra CONtra as drogas... o que a gente tem.. é milhares de viciados pelas ruas e um... sistema</p>	<p>Particularização Generalização Parafraseamento Associação</p>	<p>Estratégia 1 Estratégia 3 Estratégia 5 Estratégia 11</p>
3	<i>Mediador:</i>	brigada C22...	
4	<i>C22:</i> ah		
5	<i>Mediador:</i> passamos agora a palavra para os debatedores contra		
6	<i>C22:</i> ()		
7	<p><i>C23:</i> bom... eu vou... sou a C23... eu vou citar... alguns argumento::s que defendam a opinião contra... sobrepor o direito individual ao social não parece algo tão promissor e de grande valia... pois o custo da liberdade individual acaba sendo pago por todos... isso não deve acontecer... se um:: usa:: maconha... é só ele que deve::... ser o culpado e não todos... toda a sociedade não deve::... ahn... perder com isso sabe? agora eu vou citar alguns efeitos que a maconha... faz... fuga da realidade sintomas psicóticos esquizofrenia... perdas cognitivas... desenvolvimento de doenças mentais GRAves... além do aumento do número de usuários... mais dependentes qui/ químicos e o turismo para:: os usuários aumenta ou seja alguns usuários só vem ao país que é liberada a maconha pra fazer turismo pra poder usá-la</p>	<p>Sintetização</p>	<p>Estratégia 2 (substitui pelo próprio controle) Estratégia 3 Estratégia 5</p>
8	<i>Mediador:</i> brigado C23... passamos a palavra agora para o debatedor... do grupo b a... a favor		

9	C3: o estado gasta milhões na luta contra a distribuição... da maconha... dinheiro que poderia ser bem melhor empregado com estudo... com a educação... com saúde... com um monte de coisa... caso as forças policiais se concentrassem nos verdadeiros crimes... se a maconha fosse comprada na farmácia haveria um contexto menos favorável para o que o menino pobre da fe/periferia ingre/ingresse no tráfico... logo a legalização seria um duro golpe no tráfico e então... em toda a cadeia criminosa... que favoreceria a corrupção	Dedução	Estratégia 2 (ignora e substitui pelo próprio controle)
10	<i>Mediador:</i> brigado C3... agora passamos a palavra para o grupo b dos debatedores contra		
11	C26: bom como tu cito... a... legalização... diminuiria o tráfico né?... mas isso não necessariamente teria a ver com diminuir ((cochichos)) tá... ahn... porque tipo... por exemplo... o álcool é liberado e nem por isso os bares deixam de lucrar... então... não... significaria que a maconha... sendo liberada não... o tráfico não diminuiria... e a população contemporânea com sua () se deixa induzir por atos muitas vezes... ahn... se levando a caminhos que quase não tem volta por exemplo o da maconha... eu vou cita... a frase da de um professor de psiquiatria da universidade de São Paulo Ronaldo Laranjeira... “a legalização tende a vir acompanhada de um aumento de consumo imediato da população” ou seja sendo liberada várias pessoas usariam ela... estados apontam que dez por cento dos adolescentes que usam maconha ao redor dos quatorze anos terão um surto psicótico... ou seja agravaria bem mais a saúde... desses adolescentes por ela tá sendo liberada	Particularização Indução	Estratégia 2 (coloca em questão e substitui pelo próprio controle) Estratégia 6 Estratégia 11
12	<i>Mediador:</i> brigado C26... agora vou dar um minuto de preparação ((cochichos)) <i>Mediador:</i> acabou o tempo... então agora vamos passar uma pergunta do grupo... a favor para o grupo... contra		

Quadro 2: Transcrição de parte do debate acerca da legalização da maconha e registro das operações inferenciais e estratégias de situacionalidade identificadas – organizado pelas autoras.

Tendo em vista que não consideramos, nesta análise, as falas do mediador, iniciamos os comentários analíticos pelo segmento 2, cujas operações de compreensão e estratégias de situacionalidade já foram identificadas e sinalizadas no Quadro 2. Nesse segmento, identificamos a possibilidade da realização da operação *particularização* no momento em que C22 traz suas experiências pessoais ao dizer que “...eu nunca ingeri nada nunca... bebi nada... mas isso não/ não me dá o direito de... de agredir o outro...”.

Na sequência, percebemos a ocorrência da *generalização* quando o debatedor recorre ao termo *pessoa* para se referir a qualquer indivíduo que cultive e consuma maconha: “...se uma pessoa tem um pé de maconha... o pé de maconha é dela e o corpo é dela também e ela faz qualquer coisa... que ela quiser...”. Outra operação inferencial passível de ser observada é o *parafraseamento*, em que C22 utiliza suas próprias palavras para parafrasear Ludwig von Mises, ao questionar a proibição da legalização da maconha baseada em uma possibilidade: “...Ludwig

von Mises alertava que ao dar direito de definir o que DEVE se consumir ao estado gera uma escala de repressão onde pode se proibir batata-frita e hambúrguer somente pela POSSibilidade de ficar obeso...”. A *associação*, por sua vez, pode ser identificada na relação que se estabelece entre as afirmações de Ludwig von Mises e de C22, no que tange a concepção de proibicionismo para defender que “... proibir é um movimento de desespero...”.

Em relação às estratégias de situacionalidade, com o intuito de apresentar e defender o seu posicionamento acerca da legalização da maconha, C22 recorre à *estratégia 1*, a qual diz respeito ao uso de um controle para dar início a sua asserção: “...eu sou mo/ moralmente contra as drogas (...) se uma pessoa tem um pé de maconha... o pé de maconha é dela e o corpo é dela também e ela faz qualquer coisa... que ela quiser... se eu:: não e qua/ e qualquer... contestação sobre isso seria uma agressão ao direito de liberdade e propriedade dessa pessoa...”. De igual forma, faz uso das *estratégias 3 e 5*, ao valorizar e projetar, em seus interlocutores, seu próprio desejo de defender seu posicionamento favorável ao tema do debate. Emprega, ainda, a *estratégia 11*, para sustentar a sua defesa com apoio da reflexão de Ludwig von Mises, já apresentada anteriormente.

O trecho 7, por sua vez, corresponde à fala de um debatedor cujo posicionamento é contrário ao tema. Assim, para defender seu ponto de vista, C23 utiliza a operação *sinetização*, visto que compila várias informações: “...agora eu vou citar alguns efeitos que a maconha... faz... fuga da realidade sintomas psicóticos esquizofrenia... perdas cognitivas... desenvolvimento de doenças mentais GRAves... além do aumento do número de usuários... mais dependentes qui/ químicos e o turismo para:: os usuários aumenta ou seja alguns usuários só vem ao país que é liberada a maconha pra fazer turismo pra poder usá-la”, com o intuito de reforçar sua opinião contra.

Com isso, C23 acaba por tentar substituir o controle apresentado por C22 pelo seu próprio, caracterizando, assim, a *estratégia 2* de situacionalidade. Igualmente, nessa tentativa de obter o controle da situação comunicativa, faz uso das *estratégias 3 e 5*, para valorar e projetar seus propósitos, assim como fez C22 quando tinha o controle: “... eu vou citar... alguns argumento::s que defendam a opinião contra... sobrepor o direito individual ao social não parece algo tão promissor e de grande valia... pois o custo da liberdade individual acaba sendo pago por todos... isso não deve acontecer...”.

Já no fragmento 9, referente ao posicionamento de C3 – favorável à legalização da maconha – percebemos a ocorrência da *dedução*, porque o debatedor reúne argumentos: “o estado gasta milhões na luta contra a distribuição:: da maconha... dinheiro que poderia ser bem melhor empregado co::m estudo::s co::m a educação co::m saúde co::m um monte de coisa... caso as forças policiais se con::tra:: se concentrassem nos verdadeiros crimes... se a maconha fosse comprada na farmácia haveria um contexto me/ menos favorável para o que o menino pobre da fe/periferia ingre/ingresse no tráfico...”. Tais argumentos encaminham para uma conclusão lógica: “...logo a legalização seria um duro golpe no tráfico e então... em toda a cadeia criminoso... que favoreceria a corrupção”, o que, também, é evidenciado por meio da conjunção *logo* que, nesse contexto, apresenta teor conclusivo. Além disso, notamos que C3 recorre à *estratégia 2*, pois não só assume o controle como ignora as informações sintetizadas por C23, em razão de seu foco recair em questões econômicas e não nos efeitos provocados pelo consumo da maconha.

Por fim, na passagem 11, C26 – contrário à legalização da maconha – demonstra conhecimento de mundo, revelando a operação *particularização*: “o álcool é liberado e nem por isso os bares deixam

de lucrar...”. A partir disso, traz informações com o objetivo de induzir os demais à aceitarem e/ou concordarem com seu ponto de vista, o que configura a *indução* por meio de premissas verdadeiras que conduzem para uma conclusão com valor de probabilidade.

Quanto às estratégias de situacionalidade, observamos a incidência da *estratégia 2*, pois C26, ao tomar posse do controle, coloca em questão o argumento de C3 em relação ao tráfico. De mesmo modo, a fala de C26 remete à *estratégia 6*, visto que busca negociar o entendimento acerca de questões referentes ao tráfico: “bom como tu cito:::u a::: legalização::: diminuiria o tráfico né?... mas isso não necessariamente teria a ver com diminuir ((cochichos)) tá... ahn... porque tipo::: por exemplo::: o álcool é liberado e nem por isso os bares deixam de lucrar... então::: não::: significaria que a maconha::: sendo liberada não::: o tráfico não diminuiria.... e a população contemporânea com sua () se deixa induzir por atos muitas veze:::s... ahn... se levando a caminhos que quase não tem volta por exemplo o da maconha...”. Ademais, para induzir os interlocutores, C26 cita uma frase, de um professor de psiquiatria da Universidade de São Paulo, que postula: “a legalização tende a vir acompanhada de um aumento de consumo imediato da população”, beneficiando-se da *estratégia 11*.

A partir dessa análise, acreditamos ser possível constatar a relevância de aproximar as operações inferenciais das estratégias de situacionalidade, considerando aquelas como parte do processo compreensivo. Desse modo, suas condições de realização facilitariam a percepção das estratégias de situacionalidade como fundamentais para o movimento argumentativo do texto. O ouvinte/leitor poderia perceber, com maior propriedade, o jogo expressivo que se estabelece, por meio das escolhas linguísticas, para sustentar determinado ponto de vista, de modo que desenvolveria e aprenderia a utilizar essas estratégias para se tornar

mais competente no que diz respeito à percepção do movimento argumentativo. Em vista disso, o debate público regrado pode ser uma possibilidade de mobilizar os fenômenos, aqui evidenciados, em sala de aula, a fim de qualificar a modalidade oral da língua, principalmente, no que tange aos aspectos argumentativos, entendidos como primordiais para se inserir em diferentes contextos de comunicação que exijam postura crítica.

Considerações finais

Neste artigo, analisamos a correlação entre possíveis operações de compreensão e estratégias de situacionalidade e, para isso, recorremos a trechos de uma transcrição organizada a partir de um debate público regrado, dinamizado em um 8º ano do Ensino Fundamental. Pretendíamos sinalizar, ainda, reflexões sobre essa conexão para o trabalho com a oralidade e o movimento argumentativo em sala de aula da Escola Básica.

Esse entrecruzamento teórico-prático nos permitiu pensar de forma situada a questão conceitual mais restrita: inferência/situacionalidade e a atividade oral em sala de aula. Se a compreensão é facilitada por um todo: o texto, podemos considerar que um debate pressupõe uma rede de ações que situa o estudante, fornecendo-lhe subsídios linguísticos e contextuais para facilitar essa compreensão.

Tal consideração está vinculada a uma visão satélite do fenômeno compreender. Porém, se nos concentrarmos em algumas peculiaridades implicadas nesse fenômeno, podemos afirmar que analisar, coletivamente, em sala de aula, pontos de proximidade entre inferências e estratégias de situacionalidade, qualifica o processo compreensivo, uma vez que auxilia o estudante na percepção da constituição textual.

Dessa forma, um debate como atividade de sala de aula, favorece não só o desenvolvimento

de competências linguístico-interacionais, mas ancora reflexões sobre a estrutura da língua e sobre interlocução, considerando a constituição da própria vivência com o gênero em questão. A ação e a reflexão se estabelecem no grupo, na tentativa de reflexos individuais, na busca de uma dinâmica contínua entre o social e o particular.

Assim, a partir das discussões focalizadas, é possível validar a aproximação entre as operações inferenciais e a percepção sobre como o controle e o direcionamento da situação se estabelecem como relação favorável no processo compreensivo da trama argumentativa.

Referências bibliográficas

- ÁVILA, E.; NASCIMENTO, G.; GOIS, S. Ensino de oralidade: revisitando documentos oficiais e conversando com professores. In: LEAL, T. F.; GOIS, S. (Org.). *A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. p. 37 – 56.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BEAUGRANDE, R. A.; DRESSLER, W. U. *Introduction to Text Linguistics*. New York: Longman, 1981.
- BEAUGRANDE, R. A. *New foundations for a science of text and discourse: cognition, communication, and the freedom of access to knowledge and society*. Norwood, New Jersey: Ablex, 1997. Disponível em: http://www.beaugrande.com/new_foundations_for_a_science.htm. Acesso em 12 ago. 2018.
- CASTILHO, A. de; PRETI, D. (Org.). *A língua falada culta na cidade de São Paulo: materiais para seu estudo*. v. II. São Paulo: TAQ/Fasep, 1987.
- COSTA, S. R. *Dicionário de gêneros textuais*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; PIETRO, J. de. Relato da elaboração de uma sequência: o debate público. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. (Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 213 – 239.
- GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, C. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. Tradução de Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- KOCH, I. V. A situacionalidade como elemento de textualidade. In: *Letras de Hoje*. Porto Alegre: PUCRS, 1985.
- _____. *Introdução à Linguística Textual: trajetória e grandes temas*. São Paulo: Contexto, 2015.
- MARCUSCHI, L. A. Leitura como um processo inferencial num universo cultural cognitivo. In: *Leitura: teoria e prática*. Revista da Associação Brasileira de Leitura do Brasil, Campinas, pp. 3-16, jun. 1985.
- MARCUSCHI, L. A. *Perspectivas dos estudos de interação social da lingüística brasileira dos anos 90*. Conferência apresentada na SBPC do Maranhão – UFMA, São Luiz: UFMA, 1998.
- _____. *Da fala para a escrita*. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. *Compreensão textual como trabalho criativo*. Unesp, 2007. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40358/3/01d17t07.pdf>. Acesso em 15 ago. 2018.
- _____. *Produção textual, análise de gênero e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- _____. *Linguística de Texto: o que é e como se faz?* São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- RIBEIRO, R. M. *A construção da argumentação oral em contexto de ensino*. São Paulo: Cortez, 2009.
- VIGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Submissão: 30 de agosto de 2018

Aceite: 10 de outubro de 2018