

Filol. Linguíst. Port., São Paulo, v. 21, n. 1, p. 9-24, jan./jun. 2019
<http://dx.doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v21i1p9-24>

Diálogos com Marcuschi: sociocognição, argumentação e ensino

Dialogues with Marcuschi: sociocognition, argumentation and teaching

Zilda Gaspar Oliveira de Aquino*
Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil

Renata Palumbo**
Centro Universitário Carlos Drummond de Andrade, São Paulo, SP, Brasil

Resumo: Os estudos que intercalam a ciência cognitiva às questões sobre as interações humanas via linguagens no Brasil têm, em Marcuschi, um de seus principais expoentes, em razão de o autor ter se dedicado, sobremaneira, aos mecanismos semânticos, pragmáticos, referenciais e inferenciais, constitutivos e constituintes dos discursos orais e escritos e de suas produções de sentido a partir de uma perspectiva sociocognitiva, que era pouco explorada na ocasião em que passou a desenvolver seus trabalhos na década de 70. Estabelecemos diálogos com esses estudos de Marcuschi, relacionando-os ao ensino de argumentação, a fim de compreendermos processos específicos de aprendizagem na área de Língua Portuguesa. Examinamos as respostas de uma atividade de ensino de argumentação, realizada por vinte e um alunos de primeiro ano de graduação com a atenção voltada para os mecanismos cognitivos e linguísticos ativados para a compreensão. Após as análises, podemos afirmar que o ensino-aprendizagem da argumentação deve levar em conta as etapas dos processos e das atividades cognitivas dos alunos, uma vez que é pela sua ativação que se podem compreender gêneros discursivos argumentativos, bem como se podem alcançar estados mentais determinados, mas não acabados, tal como o é a opinião.

Palavras-chave: Sociocognição. Compreensão. Argumentação. Ensino.

Abstract: Studies that interweave cognitive science to the questions about human interactions via languages in Brazil have, in Marcuschi, one of its main exponents, because the author has dedicated himself to the semantic, pragmatic, referential and inferential, constitutive and constituent elements of orality and writing and their productions of meaning from a sociocognitive perspective, which was underexplored at the time when the author began to develop its works in the 70's. We established dialogues with these Marcuschi studies, relating them to the teaching of argumentation, in order to understand specific processes of learning in the area of Portuguese Language. We examined the responses of an argumentative teaching activity performed by twenty-one undergraduate students with attention focused on the cognitive and linguistic mechanisms activated for comprehension. After the analysis, we can affirm that the teaching-learning of the

* Pós-Doutora pela Universidade do Minho e Doutora pela Universidade de São Paulo, Professora do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil; ziaquino@usp.br

** Pós-Doutora e Doutora pela Universidade de São Paulo, Professora dos cursos de Letras e Pedagogia, Centro Universitário Carlos Drummond de Andrade, São Paulo, SP, Brasil; prof.renata.palumbo@gmail.com

argumentation must consider the stages of the processes and the cognitive activities of the students, since it is by its cognitive activation that students can understand argumentative discursive genres, as well as reach certain mental states, but not finished, as is the opinion.

Keywords: Sociocognition. Comprehension. Argumentation. Teaching.

1 INTRODUÇÃO

A questão não está em decidir como identificar eixos cognitivos ou progressões referenciais canônicas, mas sim como lidar com a cognição e os referentes de um modo mais geral. Eu creio que hoje, mais do que nunca, a questão das categorias, dos protótipos, dos estereótipos, *frames* e *topoi* está na ordem do dia. (Marcuschi, 2001, p. 103).

Em nosso grupo de estudos sobre discurso e argumentação, a questão central que nos move relaciona-se ao entendimento dos mecanismos argumentativos e sociocognitivos, acionados pelos locutores em ocasião de seus processos de leitura e produções discursivas em situações interativas diversas, inseridas em ambientes caracterizados pelo dinamismo da cultura de massa e da globalização, das plataformas digitais, das transformações das mídias na sociedade contemporânea. Durante os anos de nossa pesquisa, temos encontrado, nos estudos de Marcuschi (2005, 2007a [1999, 2005], 2007b [1984], 2008), caminhos possíveis de se estenderem às pesquisas acerca da argumentação para uma dimensão sociocognitiva e pensá-la como prática complexa e realizada de maneira colaborativa e situada.

O Professor Marcuschi distancia-se de uma noção de ordenação pré-existente e fixa do mundo. Trata-se de um olhar sobre seres semióticos e sociocognitivos, os quais organizam esse mundo a partir da mobilização de vários elementos linguísticos, discursivos, históricos e sociocognitivos, conforme se observa a seguir:

É uma ordem essencialmente cognitiva e interativamente semiotizada: uma ordem histórica e sócio-interativa. Eu me atreveria dizer que uma tal atenção para a nossa condição sócio-cognitiva é um caminho sólido para superar o pensamento essencialista, já que este movimento insere no núcleo da reflexão a dinamicidade em detrimento do contorno fixo e pronto. (Marcuschi, 2007a [2005], p. 125).

A posição do autor diz respeito à comunicação intersubjetiva do mundo, à mobilização de pré-conhecimentos de várias ordens e ao estabelecimento de trajetórias cognitivas e discursivas, para que haja compreensão, negociação de sentidos, e (re)construção de referências. Esses apontamentos podem ser estendidos à função argumentativa da linguagem, em razão de esta fazer parte desse processo complexo de se relacionar com o outro e com o mundo, no interior do qual os interactantes selecionam determinados argumentos, orientam modos de ver ou são orientados, negociam os 'lugares comuns', propostos pela Retórica e pela Nova Retórica (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2002). Mais do que isso, pressupomos que a prática argumentativa está estreitamente relacionada aos processos de compreensão, discursiva e cognitivamente estabelecidos.

Com base nessas posições, sabemos que muito se tem discutido a respeito de como ensinar a escrita e a leitura de discursos com alto teor argumentativo nas escolas

e universidades, que se voltam, sobretudo, para a apresentação de fórmulas mecanicistas, ou mesmo, para uma língua que se distancia da relação que mantém com o mundo e com a mente humana, tal como postulado por Marcuschi. Propomos uma reflexão a respeito dos procedimentos de ensino-aprendizagem de argumentação, tendo em vista os pressupostos desse autor no que tange à sociocognição, por entendermos que corresponda a uma possibilidade de revisitar algumas práticas de sala de aula, de modo a localizar o papel da sociocognição no ensino de língua.

Dessa maneira, neste trabalho, estabelecemos um diálogo com Marcuschi, a fim de relacionar algumas de suas bases epistemológicas e concepções voltadas ao processo de compreensão e às atividades do ensino de argumentação. Selecionamos suas discussões acerca de cognição contingenciada, processos de compreensão, ensino de Língua Portuguesa, para examinar o modo como os alunos acionam conhecimentos de várias ordens em ocasião de suas leituras de um artigo de opinião. Nesse sentido, examinamos as marcas linguísticas, tanto as presentes no artigo de opinião, quanto nas respostas dos alunos (como seleção lexical entre outras) que operam discursivamente (por ex. em analogias, em modalizações etc.), para identificarmos processos (como percepção, classificação, formulação de hipóteses etc.) e estados mentais (como crença, opinião, intencionalidade e outros), os quais coparticipam da compreensão e da argumentação, de seu desenvolvimento e da construção da opinião.

Nosso corpus constituiu-se de uma atividade de ensino de argumentação, realizada por vinte e um alunos de primeiro ano de graduação de uma instituição sediada na cidade de São Paulo. Metodologicamente, procedemos do seguinte modo: em aula, após a explicação de alguns conceitos acerca da argumentação, os alunos leram o artigo de opinião *Tornar-se mulher – Quanto mais frágil a sociedade julga ser uma pessoa, mais a atacará*, de Leandro Karnal, publicado no jornal *Estado de São Paulo*, em oito de março de 2017. Em seguida, selecionaram segmentos textuais os quais não compreendiam, responderam a um questionário de leitura e elaboraram, em grupo, uma questão para debate ao final da atividade. Procedemos à análise qualitativa dos dados, de maneira a examinar as respostas a cinco itens, realizadas pelos discentes, tendo em vista a compreensão que tiveram acerca das questões propostas.

Os passos da atividade foram selecionados com a finalidade de se constituir um corpus que nos trouxesse subsídios de análise do ensino de argumentação em uma dimensão sociocognitiva. Nessa acepção, o artigo de opinião cumpre a função social de encaminhar olhares sobre um tópico. Para Marcuschi (2008, p. 228), “[...] nossa compreensão está ligada a esquemas cognitivos internalizados, mas não individuais e únicos. Assim, a percepção é, em boa medida, guiada e ativada pelo nosso sistema sociocultural internalizado ao longo da vida” e que é passível de ser acrescido por meio de rodas de conversa e de debates, no que tange à sala de aula.

Afasta-se, desse modo, a possibilidade de leitura única entre professor e alunos, além do fato de que é preciso utilizar estratégias argumentativas para defender um ponto de vista frente a outros. Além disso, a posição do articulista pode ser apreendida a partir de pistas linguísticas que levam a estratégias argumentativas selecionadas e empregadas por ele.

Por todos esses motivos a leitura desse gênero, artigo de opinião, insere-se em uma atividade extremamente ligada à argumentação, o que justifica nossa escolha quanto ao corpus. É preciso observar, ainda, que estamos frente a um processo

colaborativo e dinâmico de compreensão que comporta dupla mão ou dupla direção teórica, da sociocognição e da argumentação.

A importância do papel da argumentação, ainda que subliminarmente, vem sendo indicada desde os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) até agora na BNCC (Base Nacional Comum Curricular), porém entendemos ser necessário levar em conta que o lócus da cognição se torna emergente no campo do ensino, como buscamos constatar pelas análises.

2 ABORDAGEM SOCIOINTERATIVA DA COGNIÇÃO: UM PERCURSO TEÓRICO COM MARCUSCHI

Para Marcuschi (2007a, p. 33), a cognição “diz respeito ao conhecimento, suas formas de produção e processamento”. Nessa posição, localizam-se discussões que foram conduzidas a partir de bases filosóficas, cujos conceitos o autor foi relacionando à linguagem e à interação humana, de modo a conduzir questionamentos no interior das ciências da linguagem, em um diálogo no qual a filosofia recebeu especial atenção. Pode-se dizer que desde pensamentos filosóficos clássicos até os de outros filósofos que os sucederam subsidiaram suas reflexões teóricas.

No que concerne ao conhecimento, tomou parte de seu percurso teórico a posição cética sobre: a construção do pensamento do sofista Górgias, o posicionamento de Platão no que diz respeito ao conhecimento ser inato, o misticismo de Santo Agostinho, para quem existia uma voz interior como fonte do conhecimento, o mentalismo de Kant e sua teoria dos esquemas, constituídos pela racionalidade humana.

Para estabelecer um contraponto no que diz respeito a essas posições filosóficas, Marcuschi (2002) questiona se a condição de verdade acerca do pensamento ou os pressupostos do inatismo dão conta de explicar certos mecanismos linguístico-cognitivos, por meio dos quais os participantes negociam os sentidos dos objetos de discurso, fazem inferências, produzem leituras. Com a proposta de explicar esses fenômenos, o autor parte de uma noção de conhecimento pelo viés da construção, como produto das interações humanas socialmente realizadas.

Nessa direção, ocorre distanciamento de uma concepção de língua, tomada como um instrumento de comunicação, a-histórica, transparente, homogênea, partindo do pressuposto de que os sentidos, produzidos via línguas naturais, não se esgotam no código semi-linguístico, em razão de o autor considerar outros elementos existentes no percurso de produção de sentido, tais como as condições históricas e culturais, as experiências coletivas e individuais, o fator cognitivo.

Em vários textos escritos pelo autor (2005, 2007a [1999], 2007b [1984], 2008), é possível localizar discussões a respeito dessa noção de cognição, ligada às interações humanas e ao discurso como evento social. Ao comparar duas vertentes que consideram a cognição nos estudos linguísticos, o gerativismo e a linguística cognitiva, Marcuschi assume posições vinculadas à perspectiva funcionalista da linguagem, por considerar que esse cognitivismo recusa a teoria da verdade como correspondência e pode dar conta de usos linguísticos metafóricos, metonímicos, polissêmicos, bem como das opacidades, das ambiguidades etc. Nessa direção, o autor afirma que:

[...] considerando a linguagem como faculdade mental, parece natural que tenhamos a ver com fenômenos cognitivos na análise da produção de sentido no uso de uma língua. Se por um lado a linguística formal, tal como o gerativismo, postula a autonomia do modelo linguístico na mente humana e analisa seus componentes separadamente da memória, do raciocínio etc., a linguística funcionalista, particularmente a cognitiva, supõe que os princípios de uso da língua incorporam princípios cognitivos mais gerais. (Marcuschi, 2007a [1999], p. 18).

No que concerne ao postulado que nega a ideia de autonomia da língua na perspectiva cognitiva, podemos observar que Marcuschi (2002, 2007a) vai ao encontro de algumas posições de Lakoff (1977) – no que se refere à existência de uma variedade de fatores experienciais, ligados à cognição – e de Fauconnier (1985, 1997), em relação ao conceito de mesclagem de elementos de ordens distintas por meio da qual se criam representações. Nessa direção, retomando o conceito da Teoria da Mesclagem, Marcuschi (2007a, p. 38; grifo do autor) afirma que: “[...] parece plausível defender a posição de que *conhecer é relacionar fenômenos e não simplesmente representar mentalmente um mundo externo*”.

Marcuschi (2007a, p. 35), ao afirmar que as línguas não consistem de um simples sistema de representação mental, sugere que se possa distinguir entre representações cognitivas e representações linguísticas. De maneira breve, o autor explica que a primeira corresponde aos esquemas mentais, enquanto a segunda consiste de “conceitos semânticos pragmaticamente aproveitáveis”. Entendemos que a representação cognitiva corresponde à unidade básica do pensamento, a partir da qual o homem cria um modelo do mundo real, que lhe permite ativar conceitos ou elementos do mundo que não estejam presentes. Ela organiza nosso pensamento, ao mesmo tempo em que decorre da cultura e do meio de cada indivíduo, podendo ser específica de cada um. Já a representação linguística está associada diretamente ao nosso processo de compreensão em torno do que conhecemos e/ou vivenciamos do uso da língua, sendo, pois, do âmbito da pragmática. Destacamos que, nessa abordagem, nem língua, nem cognição são entendidas como superiores uma a outra, ao contrário disso, tendo-as lado a lado, discute-se sua plasticidade no interior dos grupos culturais.

É assim que Marcuschi (2003 [1997]) cria vínculos entre cognição e língua em uso. Como se pode notar, sua hipótese sociocognitiva da construção do pensamento não se situa no interior de uma corrente teórica em específico, mas, sim, advém de reflexões baseadas em diversas áreas do conhecimento – Filosofia, Sociologia, Linguística.

Desse modo, foram bases epistemológicas distintas que delinearão o caminho do estudioso, que apresenta, em seus textos, o termo cognição contingenciada, referindo-se à “que se dá diretamente na elaboração mental vinculada a situações concretas colaborativamente trabalhadas na interação contextualizada” (Marcuschi, 2007a[1999], p. 19).

O termo “cognição contingenciada”, portanto, vincula os fenômenos cognitivos à situação interacional. Nessa articulação entre cognição, língua e sociedade, o autor considera a noção de contexto, conforme os preceitos de Kerbrat-Orecchioni (1996), que o entende como um conjunto de representações cognitivas que os interlocutores possuem e que mobilizam em momentos oportunos. Isso equivale a

dizer que o contexto comporta um quadro espacial (características físicas do lugar) e temporal, o objetivo da interação, os participantes e suas relações mútuas, os papéis que desempenham, além da representação que cada participante tem do próprio contexto e que pode ser diferenciada. Corresponde a situar o contexto em uma perspectiva sociocognitiva, e não objetiva.

Tais postulados de Marcuschi foram direcionados para suas discussões acerca da compreensão, entendida, pelo autor, como processo contínuo, ao mesmo tempo, individual e social, em que linguagem e sociocognição entrelaçam-se para que ocorram inferências por parte do leitor, assim como passamos a discorrer.

3 A COMPREENSÃO COMO PROCESSO SOCIOCOGNITIVO E INTERACIONAL

Marcuschi (2008) afirma que ler e compreender são equivalentes. Além do mais, ressalva que a compreensão de um texto corresponde a um processo cognitivo, no qual as faculdades mentais de indivíduos sociais agem com finalidades específicas, de maneira a desenvolver atividades inferenciais as quais dependem de conhecimentos de várias ordens: linguísticos, factuais (enciclopédicos), pessoais, de normas institucionais, e lógicos (processos). Nessa posição, ler não equivale a uma atividade objetiva de decodificação de mensagens e, por essa razão, é possível que um mesmo texto possua diferentes compreensões.

Se ler ou compreender o mundo a nossa volta fosse uma atividade inata do ser humano e ocorresse da mesma maneira com todos os indivíduos, provavelmente não nos depararíamos com situações de mal entendidos, ou mesmo, não localizaríamos baixos índices de compreensão, assim como os indicados em pesquisas nacionais e locais no campo do ensino no Brasil. Em 2016, o Instituto Paulo Montenegro (IPM) apresentou um relatório do Indicador do Analfabetismo Funcional (INAF), no qual se mostram proficientes apenas 8% dos participantes da pesquisa. Correspondem a essa classificação as pessoas que demonstraram aptidão para ler e compreender diversos gêneros textuais, tendo em vista as seguintes habilidades:

- Elabora textos de maior complexidade (mensagem, descrição, exposição ou argumentação) com base em elementos de um contexto dado e opina sobre o posicionamento ou estilo do autor do texto.
- Interpreta tabelas e gráficos envolvendo mais de duas variáveis, compreendendo elementos que caracterizam certos modos de representação de informação quantitativa (escolha do intervalo, escala, sistema de medidas ou padrões de comparação) reconhecendo efeitos de sentido (ênfases, distorções, tendências, projeções).
- Resolve situações-problema relativos a tarefas de contextos diversos, que envolvem diversas etapas de planejamento, controle e elaboração, que exigem retomada de resultados parciais e o uso de inferências. (IPM, 2016, p. 5).

Nessa mesma direção, os números indicativos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2015), em seu relatório de Alfabetização Nacional (ANA), indicam que, entre os estudantes do último ano do ensino médio de escolas públicas, 10% (em 2013) e 11% (em 2014) estão alocados no nível quatro de leitura e compreensão, que se refere ao mais avançado nessa pesquisa.

A maior parte, 67%, ocupa os níveis dois e três, em que é avaliada, sobremaneira, a identificação de informações explícitas em textos de curta e média extensão.

Em contrapartida a esses índices, ao se examinarem as diretrizes voltadas para o ensino de Língua Portuguesa, em especial de leitura, apresentadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), tem-se que os alunos devam aprender a fazer inferências, relacionar texto e contexto – este de modo não especificado – reconhecer intencionalidades implícitas e identificar argumentos de acordo com o ciclo de aprendizado. Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), orienta-se que o aluno possa “ler textos que circulam no contexto escolar e no meio social com compreensão, autonomia, fluência e criticidade”, com um aprendizado progressivo via estratégias de leitura de textos de complexidade variada (MEC, 2018, p. 66-67).

Desse modo, relacionando essas considerações aos resultados indicados pelo IPM (quanto ao INAF) e pelo INEP, entendemos que os objetivos da educação da língua materna, hoje, não estão sendo alcançados com eficiência e tal conjuntura leva a outra problemática, relacionada ao ingresso e ao egresso desses alunos no ensino superior, em que as competências específicas de leitura não desenvolvidas no ensino fundamental deixam, constantemente, lacunas na formação específica para o mercado de trabalho. Deve-se, nesse sentido, refletir a respeito de procedimentos para a melhoria desses resultados não só durante a educação básica, mas também no decorrer da formação superior.

Nesse viés, retomamos Marcuschi (2003 [1997]), para quem a leitura deve ser treinada, pois não ocorre de modo inato e nem se desenvolve de maneira individual. O autor examina o ensino de leitura e ressalta a existência, nos manuais de ensino de língua da educação básica, de seções dedicadas à interpretação e à compreensão; entretanto, muitas vezes, esses exercícios voltam-se, sobremaneira, para a cópiação, não conduzindo à reflexão, ao aprofundamento de questões voltadas para a compreensão.

Essa maneira de conduzir o ensino de leitura ou compreensão reflete na formação leitora do aluno, que sentirá mais dificuldade de realizar leituras que requerem a utilização de estratégias específicas e a mobilização de conhecimentos sobre os quais os textos se referem.

A respeito do corpus sob análise, para examinar a compreensão do grupo de alunos em relação ao artigo de opinião proposto, selecionamos passos de aplicação da atividade: primeiramente, foi explicitada a necessidade de se levarem em conta o gênero do discurso e suas especificidades, as características do autor, a situação específica de produção, bem como se apresentaram algumas estratégias de argumentação a partir dos estudos de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2002); na sequência, a professora leu o artigo em voz alta e orientou os alunos a lerem individualmente, a marcarem as partes em que tinham dificuldade de compreender o conteúdo e a responderem um questionário; posteriormente, foram organizados grupos para debaterem acerca do tópico do artigo de opinião e elaborarem uma pergunta para um outro grupo, de modo a se estabelecer um debate entre todos com mediação da professora.

Importa-nos ressaltar que, na atividade apresentada aos alunos do ensino superior, selecionamos itens com graus de complexidade diversos, como: 1) O nome

do autor é; 2) O autor é (profissão, formação); 3) O texto é sobre; 4) A ideia defendida no texto é; 5) Os argumentos utilizados para validar essa ideia foram. Inserimos, ainda, um item 6 com a solicitação: Elaborem uma pergunta para debate a partir da leitura do artigo de opinião.

A questão 1 indaga a respeito de um aspecto formal do texto, sem haver necessidade de análise. Para Marcuschi (2003 [1997]), tal tipo de atividade é, frequentemente, localizada em exercícios de compreensão, presentes em manuais do ensino fundamental. Essa prática leva à habilidade de buscar pistas linguísticas em lugares específicos do texto – após o título, ao final do texto etc. – sem requerer que haja tarefa complexa de ordem cognitiva, para se alcançar o objetivo de leitura. Assim ocorreu com as respostas de todos os alunos que indicaram o nome Leandro Karnal para a questão 1 (vinte e uma respostas).

Em relação ao item 2, todos apresentaram a resposta *professor* (vinte e uma respostas) e alguns indicaram outras informações, tais como: historiador (cinco respostas), graduado em história (três respostas), doutor (duas respostas), escritor (três respostas). Sobre esse procedimento, observemos a tabela 1 subsequente:

Tabela 1 - Respostas da questão 2.

<i>Questões</i>	<i>Respostas</i>	<i>Quantidade de respostas</i>
2) O autor é (Profissão, formação)	<i>Professor</i> de história	1
	Escritor, <i>professor</i> de história, historiador	1
	Ele é <i>professor</i> , historiador, graduado em história	2
	<i>Professor</i> , escritor	2
	<i>Professor</i> , escritor, historiador e graduado em história	1
	<i>Professor</i> , filósofo e escritor	1
	<i>Professor</i> , historiador e doutor	3
	<i>Professor</i> , historiador, graduado em história e doutor [pela Universidade de São Paulo]	1, [1]
	<i>Professor</i>	4
<i>Professor</i> e historiador	2	

FLP21(1)

Para responder ao item 2, era necessário tomar parte de informações que estavam além do texto que tinham em mãos, de modo a mobilizar pré-conhecimentos armazenados na memória de longo ou curto prazo. Tendo em vista que os alunos estavam lendo um livro do mesmo autor a respeito de educação, assim já o conhecendo, puderam ativar informações de ordem pragmática, para que o campo cognitivo referencial *autor do artigo de opinião* fosse ampliado para além do nome explicitado no texto, podendo servir de pistas para análises posteriores, caso fossem elaboradas determinadas relações de ordem cognitiva.

Mesmo com tais pré-conhecimentos, não é possível afirmar que essa informação teve especial papel no processo de compreensão do texto no que se refere à identificação da tese e dos caminhos da argumentação apresentados pelo autor, tal como pudemos examinar em nossas análises (tabelas 2 e 3). Sobre o item 3 – *O texto é sobre* – foram apresentadas as seguintes respostas (tabela 2):

Tabela 2 - Respostas da questão 3.

<i>Questão</i>	<i>Respostas</i>	<i>Quantidade de respostas</i>
3) O texto é sobre	<i>Mulher</i> , cultura do estupro, homofobia e raciocínio (JLZ)	1
	<i>Mulher</i> (PLSS), (AMO), (MJR), (AGL), (SEM), (PML), (RBA)	7
	<i>Mulher</i> , homofobia e igualdade (ECMS)	1
	A fragilidade do <i>sexo feminino</i> (TSL)	1
	<i>Mulher</i> , homofobia, diferenças (EB)	1
	O tratamento dado à <i>mulher</i> (JLM)	1
	Tornar-se <i>mulher</i> (NDL)	1(*)
	Uma sociedade machista e preconceituosa (NA)	1
	O preconceito contra as <i>mulheres</i> , a desvalorização da figura feminina (NAN)	1
	O preconceito contra as <i>mulheres</i> (ANOMM), (JPO)	2
	O machismo (preconceito com tudo o que envolve a <i>mulher</i>) (GBN)	1
	O Dia Internacional da <i>Mulher</i> (VNL)	1
	Preconceito contra a <i>mulher</i> , abuso, a forma como ela é vista pela sociedade e exemplos de como está enraizada essa visão equivocada (BC)	1
O direito da <i>mulher</i> (RBS)	1	

(*) observação: é o título do artigo

Ao examinar o artigo de opinião (anexo 1), localizam-se pistas linguísticas que podem ter sido utilizadas para as respostas anteriores. A temática em torno da mulher e indicada por todos os alunos aparece no título *Tornar-se mulher – Quanto mais frágil a sociedade julga ser uma pessoa, mais a atacará*. Entre as vinte e uma respostas, observamos que sete indicaram apenas o termo mulher e uma copiou o título *Tornar-se mulher*, enquanto as demais apontaram mais informações (preconceito, homofobia, direito da mulher, igualdade etc.), entre as quais, algumas não se relacionaram ao tópico do artigo, mas sim a um subtópico ativado em alguns momentos, tal como é o caso da homofobia.

A seleção *preconceito* aparece em cinco respostas. A respeito desse procedimento, acrescentamos que marcas linguísticas ativam conhecimentos prévios (pragmáticos) e encaminham a leitura. Tendo em vista que a turma é composta por mulheres e que os debates acerca do feminismo vêm crescendo nos discursos do cotidiano via redes sociais, podemos entender que tais procedimentos são resultados das representações mentais das alunas e das representações linguísticas que foram sendo localizadas no artigo de opinião, tais como: “O preconceito contra a mulher, a misoginia, é sólido e universal”, “É provável que a homofobia esteja contaminada por algo anterior e mais vasto, a misoginia”, “A lei Maria da Penha trouxe à tona a extensão assustadora da violência doméstica”, “Mulheres apagam quase todos os dias e, quase sempre, a agressão parte do companheiro”.

Além do mais, localizam-se três respostas com o termo *homofobia* como tópico central do artigo de opinião ao lado de outros (*mulher, igualdade* etc.). Nesse caso, embora a compreensão possa ser construída por meio de várias pistas linguísticas deixadas pelo autor, a falta de conhecimento de certos vocábulos ou das referências textuais ativadas pode deixar lacunas que influenciarão no processo, de modo a encaminhar o leitor a fazer uma leitura não compatível, como foi o caso das três respostas que deram relevo à homofobia que, de fato, aparece como argumento no artigo, para indicar a forte presença da misoginia na sociedade.

Destacamos que duas alunas, dentre as três que selecionaram *homofobia*, marcaram o termo *misoginia* como desconhecido. Além disso, essas alunas indicaram que não conheciam alguns objetos de discurso, selecionados pelo autor para argumentar, via exemplos, o tratamento diferente e valorizado dado aos homens, salvo algumas situações que desconstroem as categorizações mais frequentes da figura masculina. Entre essas seleções, as alunas indicaram: a Capela Sistina; a peça teatral *O Topo da Montanha*, de Katori Hall; o filme *Dogma* de Kevin Smith (1990), o romance *Éramos Seis*, assinado por Sra. Leandro Dupré etc.

Esses dados reforçam a ideia de que os alunos podem apresentar múltiplos repertórios linguísticos, esquemas mentais, mapeamentos, para a construção do conhecimento em sala de aula. Parece-nos que os variados repertórios permitem que alguns alunos deem relevância a determinados segmentos textuais e ativem esquemas mentais, para realizar suas leituras. O professor, atento, criará subsídios para que se construam referências e inferências necessárias, com a finalidade de alcançar compreensões, as quais, mesmo variadas, tenham compatibilidade com a opinião enunciada e a argumentação do gênero discursivo, foco da leitura.

Nesse viés, a discussão acerca da noção de compreensão a partir de uma perspectiva não representacional da língua merece especial atenção, em razão de os fatores extratextuais, sociocognitivos e interacionais tomarem parte do processo de construção de sentido dos textos, em uma relação de coautoria e, portanto, de extensão dialógica, tal como é possível dizer que ocorreu nos dados analisados por ocasião das respostas, por vezes, diferentes acerca do tópico central do artigo. Para Marcuschi (2008, p. 234), “em condições socioculturais diversas, temos compreensões diversas do mesmo texto”.

Entre os estudiosos que partem do ponto de vista da compreensão como processo interacional e sociocognitivo, retomamos Dascal (2005), referenciado nos trabalhos de Marcuschi em diversos momentos, em que questiona sobre os tipos de pistas que são empregadas pelo leitor, para que ele compreenda um texto e acerca do modo como essas pistas o guiam no labirinto da informação contextual e cotextual.

Dascal (2005, p. 90) considera a compreensão como “um processo mais oculto que explícito”, tendo em vista que ela não se relaciona, exclusivamente, às formulações linguísticas selecionadas em uma produção textual-discursiva. O dito e o não-dito intercalam-se na tessitura dos sentidos, ordenando-se em meio a processamentos cognitivos e pragmáticos.

Desse modo, mesmo que a seleção lexical sirva de pista, de orientação para que o leitor desenvolva um percurso de interpretação e de compreensão, fazendo-o criar mesclas cognitivas, não se pode negar que existam mobilizações dos conhecimentos

de várias ordens já citados, para que ocorram analogias e inferências. Na tabela subsequente, estão apresentadas quatro respostas às questões 4 e 5:

Tabela 3 - Respostas das questões 4 e 5.

<i>Questão</i>	<i>Resposta da Questão 4</i>	<i>Resposta da Questão 5</i>
	(RBA) O jeito que a mulher é tratada entre a sociedade e a representação da mulher. O jeito que o homem é tratado perante suas ações, sendo a mesma ação de uma mulher. O preconceito com a cor de cada mulher.	(RBA) O argumento utilizado é o preconceito contra a mulher em uma sociedade, a mulher tendo algumas atitudes de homem e chamada de galinha e piranha, já o homem chamado de garanhão.
	(PLSS) Defender a mulher, não importa cor, raça ou religião. E falar de igualdade de direitos para o homem e a mulher	(PLSS) Foram através de filmes, peças de teatro, novela e até mesmo temas de notícias. Achei que os argumentos foram muito bem colocados para uma boa interpretação.
4) A ideia defendida no texto é 5) Os argumentos utilizados para validar essa ideia foram	(JLZ) A existência do preconceito contra a mulher e suas formas.	(JLZ) Temas ligados ao corpo feminino, como o aborto, foram legislados por homem. Cita também que a língua determina o predomínio masculino na enumeração de itens; Deus tem identidade masculina na língua criada por homens. “O preconceito contra a mulher, a misoginia, é sólido e universal”. Cita estatísticas e a frase “A culpa estaria na insinuação feminina”, para justificar o estupro. O governo retrógrado de Putin.
	(EB) O preconceito, tanto de raça, quanto de gênero, sexo, classe social, e que a mulher é sempre “culpada” por atos que não dependem dela, que não tem liberdade de expor sua opinião, como homens, por exemplo.	(EB) Na citação de leis, de filmes, da diferença dos direitos, onde, em todas essas citações, os homens têm participação ativa, nas criações das leis, sobre o aborto, só se passa o que é conivente para ele; a mulher que pensa diferente não pode ser [confrontada] melhor. O sonho dele tem que ser se casar e ter filhos, caso contrário, não serve. A mulher sempre vem depois do homem, como se sua existência dependesse dele. Caso haja um estupro, a pergunta é: “Mas ela facilitou?”, “Como estava vestida?” Como se toda a atitude do homem pudesse ser justificada, e a mulher sempre a parte mais fraca e sem poder.

FLP21(1)

Para Dascal (2008), a linguagem corresponde a uma tecnologia cognitiva, ou seja, um meio sistemático – material ou mental – criado pelos seres humanos que é, de maneira significativa e rotineira, usado para a execução de objetivos cognitivos. Estes, por sua vez, consistem de estados mentais (opinião, crença, intencionalidade etc.).

Ainda de acordo com esse estudioso, esses estados mentais de natureza cognitiva configuram-se via processos mentais específicos (percepção, memorização, conceptualização, classificação, aprendizagem, formulação de hipóteses, antecipação, demonstração, deliberação, descobrimento, avaliação, crítica, persuasão etc.). Sendo assim, os usos da linguagem são constitutivos e constituintes da cognição humana, promovendo uma interface com a qual os seres interagem uns com os outros, leem o mundo e dão sentidos a ele.

Na tabela anterior, examinamos que a resposta de RBA à questão 4 é indicativa de ter havido atenção, em especial, a seleções linguísticas do autor que convalidaram a ideia de desigualdade entre homens e mulheres. Quanto à resposta referente à questão 5, parece-nos que a seleção “a mulher tendo algumas atitudes de homem e chamada de galinha e piranha, já o homem chamado de garanhão” corresponde à ativação de quadros mentais de ordem pessoal, de maneira a fazer associações com as ideias do autor. Dessa maneira, estados mentais (opiniões e crenças) e processos mentais (percepção, conceptualização, demonstração, crítica, persuasão) agem de modo colaborativo na atividade de compreensão do artigo.

As respostas de EB seguem nessa mesma direção: estados (opinião, crença) e processos mentais (percepção, demonstração, crítica, persuasão, deliberação) estão marcados em suas respostas; entretanto, examinamos marcas linguísticas indicativas de que a aluna pôde localizar argumentos no artigo de opinião, os quais, ao mesmo tempo em que foram indicados, cumpriram o papel de argumentação inicial em sua resposta, desenvolvida, sobremaneira, via conhecimentos de ordem pessoal, modelos mentais de situações cotidianas (“O sonho dele tem que ser se casar e ter filhos, caso contrário, não serve. A mulher sempre vem depois do homem, como se sua existência dependesse dele. Caso haja um estupro, a pergunta é: ‘Mas ela facilitou?’, ‘Como estava vestida?’, como se toda a atitude do homem pudesse ser justificada, e a mulher sempre a parte mais fraca e sem poder”). Salientamos que EB foi uma das alunas que indicou a homofobia como um dos tópicos centrais do artigo de opinião; sua resposta subsequente (questão 5), no entanto, revela que também houve compreensões compatíveis.

Em relação às respostas de PLSS e de JLZ, observamos que foram apresentados alguns argumentos presentes no artigo de opinião, bem como foi indicada a ideia central defendida pelo autor. Esse procedimento consiste de pista indicativa de que as alunas puderam localizar e compreender a função argumentativa de determinadas seleções linguísticas a partir de processos mentais específicos (percepção, demonstração, classificação, descobrimento, aprendizagem) junto a estados mentais, entre os quais podemos considerar, por inferência, a intencionalidade, que é intrínseca ao papel social de aluno no momento da atividade em sala de aula.

FLP21(1)

4 CONCLUSÃO

As análises permitiram observar que o ensino-aprendizagem da argumentação deve levar em conta as etapas dos processos e dos estados mentais dos alunos, uma vez que é pela sua ativação que se podem compreender gêneros discursivos argumentativos, bem como se podem alcançar estados mentais determinados, mas não acabados, tal como o é a opinião, conforme pressupúnhamos.

Embora a compreensão possa ser construída a partir de várias pistas linguísticas deixadas pelo articulista, o conhecimento prévio do leitor/aluno acerca de certos vocábulos e referências textuais é imprescindível ao encaminhamento da leitura, pois que podem se tornar compatíveis ou não ao artigo utilizado em sala de aula. Tendo em vista que esse processo é individual e diversificado, é possível, e mesmo esperado, que várias leituras ocorram. Nesse sentido, o papel do professor é o de dar subsídios aos alunos para criarem referências e inferências por meio das quais compreensões compatíveis à proposta enunciativa do articulista sejam desenvolvidas.

Além disso, foi possível constatar que os estudos de Marcuschi (2003 [1997], 2005, 2007a [1999, 2005], 2007b [1984], 2008), que se pautam na interface língua, sociedade e cognição, colaboram para as pesquisas acerca da argumentação no que diz respeito à consideração de eixos cognitivos nos mecanismos argumentativos, presentes por ocasião da busca por convencimento e persuasão entre os alunos participantes dos grupos, conforme as análises permitiram observar.

Desse modo, a retomada dos trabalhos de Marcuschi como base teórica primeira em nossas análises permitiu destacar o pioneirismo (no Brasil) e a atualidade de suas pesquisas no que diz respeito às questões voltadas à cognição nos estudos linguístico-discursivos. Além do mais, a associação entre as discussões do autor e as questões argumentativas mostrou-se viável e ajustada, em razão de as bases epistemológicas por ele utilizadas se voltarem à apreensão de certas categorias linguísticas e discursivas que se coadunam, como seleção lexical e analogias, entre outras. De fato, essas categorias, ao serem observadas na construção de estratégias discursivas, possibilitam que o aluno reflita e processe cognitivamente o conteúdo do gênero discursivo com caráter argumentativo que esteja sob análise (em nosso caso, o artigo de opinião).

O processo colaborativo dá-se, assim, em várias instâncias de produção, de compreensão e de persuasão, tanto na relação autor, leitor, quanto entre os participantes da atividade discursiva, como ocorreu com a proposta em sala de aula, em que se negociam sentidos e são construídas e/ou reconstruídas referências. Trata-se, pois, de um movimento complexo que se distancia do simples hábito de ler e alcança a leitura compreensiva que se configura a partir da ativação de processos mentais e de uma atividade colaborativa e situada entre os participantes da atividade discursiva e que pode muito bem ser encaminhada em aulas de língua materna. Podemos afirmar, então, que a associação entre sociocognição, argumentação e ensino pode ser extremamente produtiva.

FLP21(1)

REFERÊNCIAS

- Dascal M. Interpretação e compreensão. Rocha MHL, tradutora. São Leopoldo: Unisinos; 2005.
- Dascal M. Linguagem como tecnologia cognitiva [aula inaugural]. Porto Alegre: Curso de pós-graduação em Filosofia, Universidade do Vale do Rio dos Sinos; 2008 [publicado em 04 de setembro de 2017]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=coknMODBcdQ&t=860s>.
- Fauconnier G. Mental spaces. Aspects of meaning construction in natural languages. Cambridge: MIT Press; 1985.
- Fauconnier G. Mappings in thought and language. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Avaliação Nacional da Alfabetização: relatório 2013-2014. Brasília; 2015. Volume 2: análise dos resultados.
- Instituto Paulo Montenegro (IPM). Indicador de Analfabetismo Funcional (INAF). Estudo especial sobre alfabetismo e mundo do trabalho. São Paulo: SP; 2016.
- Karnal L. Tornar-se mulher. Quanto mais frágil a sociedade julga ser uma pessoa, mais a atacará [internet]. Estado de São Paulo. 2017 março 8; seção de cultura [citado 9 mar. 2017]. Disponível em: <https://cultura.estadao.com.br/noticias/geral,tornar-se-mulher,70001690623>
- Kerbrat-Orecchioni C. Texte et contexte. SCOLA – Sciences Cognitives, Linguistique & Intelligence Artificielle. 1996;6:40-59.
- Lakoff G. Linguistics gestalts. Papers from the thirteenth regional meeting of the Chicago Linguistic Society. 1977;14-16:236-287.
- Marcuschi LA. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial; 2008.
- Marcuschi LA. Cognição, linguagem e práticas interacionais. Rio de Janeiro: Lucerna; 2007a.
- Marcuschi LA. A propósito da metáfora. In: Marcuschi LA. Fenômenos da linguagem. Reflexões semânticas e discursivas. Rio de Janeiro: Lucerna; 2007b.
- Marcuschi LA. A construção do mobiliário do mundo e da mente: linguagem, cultura e categorização. In: Miranda, NS, Name, MC, organizadores. Linguística e Cognição. Juiz de Fora: Ed. UFJF; 2005. p.49-77.
- Marcuschi LA. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: Dionísio, AP, Bezerra, MA, organizadores. O livro didático de Português: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna; 2003. p. 46-59.
- Marcuschi LA. Do código à cognição: o processo referencial como atividade criativa. Veredas, Juiz de Fora. 2002;6(1):43-62.
- Marcuschi LA. O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula. Linguagem & Ensino, Pelotas. 2001;4(1):79-111.
- Marcuschi LA. Exercícios de compreensão ou cópia nos manuais de ensino de língua? Em Aberto. 1996;69:66-82.
- Ministério da Educação (MEC), Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: Secretaria de Educação Básica; 2018.

Perelman C, Olbrechts-Tyteca L. Tratado da argumentação - a nova retórica. Galvão ME, tradutora. São Paulo: Martins Fontes; 2002.

ANEXO 1

Tornar-se mulher. Quanto mais frágil a sociedade julga ser uma pessoa, mais a atacará

Leandro Karnal

A fêmea, na espécie humana, é tratada como um tema especial. A base da singularidade do feminino está assentada na consciência masculina que elaborou grande parte da representação das mulheres.

Temas ligados ao corpo feminino, como o aborto, foram legislados por homens, e pior, homens com voto formal de celibato. Apesar da imaginação do meu saudoso amigo Moacyr Scliar, a Bíblia foi escrita por homens. Em Êxodo 20, 17, lemos: “Não cobiçarás a casa do teu próximo, não cobiçarás a sua mulher, nem o seu escravo, nem a sua escrava, nem o seu boi, nem o seu jumento, nem coisa alguma que pertença a teu próximo”. Enumeram-se bens interditos à cobiça alheia: casa, mulher, escravos, bois e jumentos. Seria ordem crescente ou decrescente de importância na visão do autor?

Deus tem identidade masculina na língua criada por homens. Suas imagens são sempre do macho da espécie. Todo teólogo dirá que Deus não tem gênero ou forma e, sendo assim, nada impede que seja representado com seios, tão equivocados na iconografia quanto a barba. Deus é mulher no filme Dogma (Kevin Smith, 1999). Alanis Morissette encarna a figura da Toda-Poderosa na obra. Na peça teatral O Topo da Montanha, Katori Hall revela, pela boca da camareira-anja, que Deus é “Ela” e, momento lindo na interpretação de Taís Araújo, a divindade é negra e tem um “cabelão”... Trata-se de um gesto político, como foi político Michelangelo pintar o Onipotente como homem na Capela Sistina. As imagens de Deus falam muito sobre o humano. A opção gramatical de gênero é questão menor, mas significativa. A língua determina, por exemplo, o predomínio do masculino na enumeração de itens. Se eu falar de 35 meninas numa sala e, no meio, incluir um João, são eles, os meus alunos, que surgem gramaticalmente. Há questões mais graves. Um homem sexualmente ativo recebe denominações positivas: tigrão, garanhão ou galo. Uma mulher em idêntica situação é galinha ou piranha, animais com menor associação positiva. A língua, reflexo vivo daqueles que a usam, apaga o feminino de forma tão antiga e repetitiva, que achamos que isso é natural e atemporal. Lembro-me de algo bizarro: quando criança, li o romance Éramos Seis, assinado pela senhora Leandro Dupré ... Aqui, a talentosa Maria José desaparecia até no nome.

O preconceito contra a mulher, a misoginia, é sólido e universal. Contaminou outros preconceitos. Vejamos: um homem homoafetivo é mais discriminado quando é mais feminino. Perdoa-se com mais indulgência um gay como Rock Hudson do que um que se vista como ou que aparente ser mulher. É provável que a homofobia esteja contaminada por algo anterior e mais vasto, a misoginia. O defeito é ser mulher. O filme O Segredo de Brokeback Mountain (Ang Lee, 2005) foi algo novo ao trazer cowboys masculinos, casados, com filhos e ... completamente apaixonados um pelo outro. Parte do sucesso da obra é este: tolera-se melhor que sejam gays, desde que não aparentem o feminino.

Quando o Enem de 2015 trouxe uma frase conhecida e antiga de Simone de Beauvoir, causou alvoroço. “Não se nasce mulher, torna-se mulher” foi a afirmação que amotinou algumas pessoas que descobriram, enfim, a ideia escrita 62 anos antes. Beauvoir adota uma posição que existe há mais tempo ainda: o biológico feminino não é óbvio, mas parte de um processo que envolve elaboração cultural de uma identidade feminina. O tema continua dilacerando o fígado de muita gente. Para quem acredita que ser mulher ou ser homem são dados da natureza e evidentes, recomendo ganhar algum tempo assistindo ao delicado filme de Lucía Puenzo, XXY (2007).

Hoje é Dia Internacional da Mulher. Há avanços notáveis na consciência da questão. A Lei Maria da Penha trouxe à tona a extensão assustadora da violência doméstica. Enquanto o governo autoritário de Putin na Rússia retrocede e permite o espancamento de mulheres, o Brasil continua dando passos, insuficientes, mas reais, para mudar a situação. O Instituto Maria da Penha sofre com a falta de verbas

e necessita do nosso auxílio. Caso deseje conhecer o trabalho dessas/desses ativistas, hoje é um dia especial para fazê-lo.

Quanto mais frágil a sociedade julga ser uma pessoa, mais a atacará. As mulheres negras, estatisticamente, sofrem ainda mais do que as brancas. Misoginia e racismo são um cruzamento desastroso. Mulheres apanham todos os dias e, quase sempre, a agressão parte do companheiro. Existe uma cultura do estupro que consegue elaborar a frase mais canalha já criada pela nossa espécie: a culpa estaria na insinuação feminina. O racismo já é crime inafiançável (embora se condene menos do que se deveria por esse tipo de comportamento inaceitável). Já a incitação à violência contra a mulher infelizmente ainda não é crime da mesma força, é apenas falta de cérebro e de caráter que gera morte, dor e traumas.

Há uma longa estrada pela frente. Inicie, talvez, vendo o site do Instituto Maria da Penha e o filme que recomendei. Depois, poderemos discutir nossa linguagem. Por fim, resta eliminar o monstinho misógino que habita em homens e mulheres. Todos ganharemos com isso. Descobriremos, enfim, que lugar de mulher é onde essa mulher desejar estar. Boa semana para os quase 7,5 bilhões de gêneros que existem andando por este mundo!

FLP21(1)