

## Como citar este artigo:

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Gramática no nível textual e ensino: organização tópica, leitura e produção de textos. In CABRAL, Ana Lúcia Tinoco e SANTOS, Sônia Sueli Berti (orgs.). **Discursos em diálogo: leitura, escrita e gramática**. São Paulo: Terracota, 2011. p. 67-95.

# GRAMÁTICA NO NÍVEL TEXTUAL E ENSINO: ORGANIZAÇÃO TÓPICA, LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS

*Luis Carlos Travaglia*

## RESUMO

Com muita frequência a gramática da língua no nível textual tem sido negligenciada no ensino como se, na verdade, a gramática da língua não contivesse uma série de fatos que só se verificam no nível textual. Neste capítulo chamamos a atenção para recursos linguísticos e fatos no nível textual presentes na gramática da língua, discutindo como podem ser trabalhados em atividades de ensino/aprendizagem para os Ensinos Fundamental e Médio. Os recursos e fatos relativos à coesão, à coerência, à tipologia textual e à estruturação e funcionamento dos textos em geral constituem, basicamente, os fatos gramaticais do texto a serem trabalhados no ensino. Evidenciaremos a necessidade de um trabalho com a gramática do nível textual da língua, focalizando um aspecto da coerência, a saber, a organização tópica do texto em correlação com a sua macroestrutura. Que habilidades linguístico discursivas podem ser trabalhadas a partir desse ponto da gramática da língua? Que atividades de ensino/aprendizagem podem advir desse aspecto da gramática da língua no nível textual? Pretende-se responder a essas questões, inclusive com exemplos de atividades.

## 1. Introdução

Com muita frequência a gramática da língua no nível textual tem sido negligenciada no ensino como se, na verdade, a gramática da língua não contivesse uma série de fatos que só se verificam no nível textual. Neste texto vamos chamar a atenção para recursos linguísticos<sup>1</sup> e fatos no nível textual presentes na gramática da língua, discutindo como podem ser trabalhados em atividades de ensino/aprendizagem para os Ensinos Fundamental e Médio. Os recursos e fatos relativos aos mecanismos e

---

<sup>1</sup> Como em outros trabalhos entendemos por recursos linguísticos, basicamente o seguinte: a) os diversos tipos de unidades linguísticas (fonemas, morfemas, palavras, orações, frases, textos etc.); b) os recursos suprasegmentais (altura, duração, entonação etc.); c) as categorias gramaticais (gênero, número, tempo, aspecto, modalidade, voz, pessoa); d) as construções (repetição, ordem, subordinação, coordenação, sintagmas etc.); e) outros recursos, tais como figuras de linguagem, entre outros.

recursos de coesão, à coerência e seus fatores, à tipologia textual tendo em vista as diferentes categorias de texto e à estruturação e funcionamento dos textos em geral constituem, basicamente, os fatos gramaticais do texto a serem trabalhados no ensino, além, evidentemente, de como os recursos linguísticos funcionam nos textos para produzir os efeitos de sentido pretendidos ou possíveis com tais recursos.

Já trabalhamos e fizemos um bom número de sugestões sobre tal trabalho com os recursos linguísticos, desde que propusemos em Travaglia (1996) o tipo de atividade de ensino da língua que designamos por “gramática reflexiva”. No que diz respeito à tipologia textual, a gramática da língua inclui o que é característico das diferentes categorias de texto (tipos, subtipos, gêneros e espécies)<sup>2</sup> em termos de conteúdo temático típico, estrutura composicional, objetivos e funções, condições de produção, bem como os recursos linguísticos que são característicos e caracterizadores de categorias de textos e como funcionam em cada categoria.

Neste capítulo pretendemos focalizar a necessidade e a possibilidade de um trabalho com a gramática do nível textual da língua, trabalhando um aspecto da coerência, a saber, a organização tópica do texto em correlação com a sua macroestrutura ou tópico discursivo. Que habilidades linguístico-discursivas podem ser trabalhadas a partir desse ponto da gramática da língua? Que atividades de ensino/aprendizagem podem advir desse aspecto da gramática da língua no nível textual? Damos algumas respostas a essas questões, inclusive com exemplos de atividades.

No Brasil, sobretudo nos últimos dez anos, o texto ganhou centralidade nas discussões sobre ensino de Língua Portuguesa como língua materna. Isso aconteceu com base na proposta de que a meta prioritária desse ensino é desenvolver a competência comunicativa ou, como preferem alguns, tendo em vista que a comunicação só se faz por meio de textos, que a meta prioritária é desenvolver a capacidade de produzir e compreender textos, sejam orais, sejam escritos.

A partir de recomendações oficiais, como os *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)*, ganhou vulto a discussão em torno dos gêneros.

---

<sup>2</sup> Sobre tipos, subtipos, gêneros e espécies ver principalmente Travaglia (2001, 2007, 2007a, 2007b, 2009).



Todavia, em nossa opinião, têm sido negligenciados alguns aspectos textuais e também alguns aspectos de outros níveis e planos da gramática da língua que não são gênero dependentes (TRAVAGLIA, 2004).

Por essa razão, o objetivo é chamar a atenção para um aspecto do texto – sua organização tópica e correlação com a macroestrutura ou tópico discursivo – que consideramos fundamental para a produção e compreensão dos textos, pois afeta toda a organização dada aos mesmos, inclusive a escolha dos recursos linguísticos que se utiliza em sua composição. Como a questão é ampla, focar-se-á da gramática da língua os conceitos de “macroestrutura, tópico discursivo ou tema do texto”<sup>3</sup> e “organização tópica”, como devem ser trabalhados em atividades de ensino/aprendizagem para desenvolver a competência de produção e compreensão de textos. Subsidiariamente registramos como os mesmos têm utilidade no desenvolvimento de outras habilidades vistas como importantes, tal como a confecção de resumos e o processamento cognitivo de textos para a retenção de informações.

## 2. Tópico discursivo e organização tópica

Jubran e outros autores (1992) dão maior precisão ao conceito de *tópico discursivo*, definindo-o por suas propriedades básicas (*centração e organicidade*) e tratam da *organização tópica* dos textos. A definição de tópico é feita para o estabelecimento de uma unidade de análise, usada como um instrumental de análise dos textos conversacionais, mas é perfeitamente válida para os textos escritos. Como esse conceito representa parte da gramática da língua no nível textual e é básico para atividades importantes de leitura que vamos propor, achamos pertinente reproduzir a seguir o que propõem esses estudiosos.

---

<sup>3</sup> Para efeito pedagógico de ensino, consideraremos estes três termos como equivalentes ou sinônimos, pois, embora haja diferenças epistemológicas entre os três conceitos, na prática eles se equivalem em termos de montagem de atividades de ensino/aprendizagem. O *tema* é visto como a ideia central do texto mais como a intencionalidade ou objetivo perceptível no texto, seja esta intencionalidade/objetivo a/o do produtor do texto ou não. A *macroestrutura* é vista mais como a ideia central, geradora de todo o texto, ou seja, é dela que derivariam todos os elementos presentes no texto. O *tópico discursivo* é visto também como está ideia central, mas como ideia hierarquicamente superior e subordinante de outras ideias (ou subtópicos) presentes em segmentos do texto, considerados então como subtópicos.



O *tópico discursivo* se define como o “acerca de que fala o texto” como um todo ou o “acerca de que se fala” em um segmento do texto. Quando o tópico é do texto como um todo é o sentido global do texto, sua unidade de sentido que faz com que a sequência linguística seja um texto, pois tem coerência, é que se pode aproximar o tópico discursivo do que chamamos de *tema e macroestrutura*, como explicado na nota 1.

Segundo Jubran e outros autores (1992), o tópico, tomado no sentido geral de “acerca de” que o texto fala, “manifesta-se, na conversação, mediante enunciados formulados pelos interlocutores a respeito de um conjunto de referentes explícitos ou inferíveis, concernentes entre si e em relevância num determinado ponto da mensagem” (JUBRAN et al., 1992, p. 361). Acreditamos que, “mutatis mutandis”, o mesmo acontece no texto escrito.

Para esses autores, a partir dessa observação, são constatadas as propriedades definidoras do tópico. Como dizem:

[...] a primeira propriedade definidora de tópico – a de *centração* – que abrange os traços de:

a) *concernência*: relação de interdependência semântica entre os enunciados – implicativa, exemplificativa, ou de outra ordem – pela qual se dá a sua integração no referido conjunto de referentes explícitos ou inferíveis;

b) *relevância*: proeminência desse conjunto, decorrente da posição focal assumida pelos seus elementos;

c) *pontualização*: localização desse conjunto, tido como focal, em um determinado momento da mensagem (JUBRAN et al., 1992, p. 361-362).

Para esses autores,

a topicalidade desponta como um princípio organizador do discurso, que apresenta, portanto, no plano de sua realização, uma estrutura passível de ser identificada e analisada. A descrição dessa estrutura baseia-se, assim, numa concepção de tópico entendido como unidade que comporta, além da propriedade de *centração*, uma segunda propriedade fundamental, a da *organicidade* (JUBRAN et al., 1992, p. 362).

A *organicidade* se manifesta, segundo esses autores, em dois *planos*:

a) o *hierárquico*, em que se encontram “dependências de superordenação e subordenação entre tópicos que se implicam

pelo grau de abrangência do assunto” (JUBRAN et al., 1992, p. 362-363). Há no texto, portanto, relações de interdependência vertical “de acordo com o âmbito maior ou menor com que o assunto é abrangido” (JUBRAN et al., 1992, p. 363), estabelecendo-se níveis a partir de um supertópico (aquele que não é recoberto por um superordenado dentro do texto e se equipara à macroestrutura ou tema) com subtópicos com maior ou menor grau de particularização. Assim os tópicos hierarquicamente inferiores são constitutivos de um tópico superordenado;

b) o *sequencial*, em que se tem “as articulações intertópicas em termos de adjacências ou interposições na linha discursiva” (JUBRAN et al., 1992, p. 363). Pode-se aqui ter, considerando a distribuição tópica na linearidade discursiva, a *continuidade* e a *descontinuidade*. Para Jubran e outros autores “a *continuidade* decorre de uma organização sequencial dos segmentos tópicos, de forma que a abertura de um apenas se dá após o fechamento do outro precedente” (JUBRAN et al., 1992, p. 364). Portanto a continuidade acontece na dependência de duas condições: 1) a da *contiguidade* no plano intertópico e a do *esgotamento* no plano intratópico. Já a *descontinuidade* acontece quando algo interfere com a continuidade e o que acontece de mais de um modo: outro tópico é introduzido antes de esgotar o que estava em desenvolvimento. Neste caso o tópico interrompido pode voltar ou não. Quando o tópico interrompido volta podemos ter uma inserção (os tópicos aparecem com uma distribuição do tipo ABA) ou uma alternância (os tópicos aparecem com uma distribuição do tipo ABAB...). O não retorno do tópico caracteriza uma ruptura. Portanto, na descontinuidade pode ocorrer a suspensão definitiva de um tópico ou a divisão de um tópico em partes na sequência textual que não são adjacentes na linearidade do texto (JUBRAN et al., 1992, p. 365).

### 3. Atividades de ensino: exemplos e finalidades

Os conceitos vistos no item 2 podem ser transformados em alguns tipos de atividades de ensino/aprendizagem de língua materna que passamos a especificar e exemplificar.

Os tipos de atividades são:

- a) Na leitura ou compreensão de textos:
  1. determinação do tema/tópico discursivo/macroestrutura do texto;
  2. determinação dos segmentos tópicos e de seus tópicos (subtópicos) ou ideias centrais;
  3. processamento cognitivo de informações para retenção.



b) Na produção de textos:

1. produção de um texto com dado tópico discursivo, tema ou macroestrutura e um determinado objetivo;
2. elaboração de um esquema de subtópicos para desenvolvimento de um tópico e produzir um texto ou produzir o texto segundo um esquema dado;
3. elaboração de resumo.

Nosso foco será nas atividades de leitura ou compreensão de textos, e apenas rapidamente referimos as atividades de produção. Nossos exemplos são com textos escritos de diferentes categorias (uma crônica, uma história em quadrinhos, uma carta de leitor e uma notícia) para que o leitor possa perceber que o que a proposta pode ser usada para qualquer texto oral ou escrito. A exemplificação mais detalhada será feita usando a crônica *Vale por dois*, de Fernando Sabino (Cf. Anexo). Para os demais textos apresentamos apenas a análise que serve de base à montagem de atividades, pois fica fácil a partir do primeiro exemplo imaginar como construir uma atividade, de acordo com o grau de desenvolvimento das habilidades dos alunos.

A análise apresentada em termos do (super)tópico discursivo / tema / macroestrutura dos textos e de seus segmentos tópicos e subtópicos, deixa evidente que o mesmo procedimento se aplica a diferentes categorias de texto. A etapa que analisa os recursos linguísticos e informações escolhidas para compor os textos, justificando-os em função de sua relação com o tópico discursivo / tema / macroestrutura, não será desenvolvida aqui embora seja importante e recomendada.

Gostaria de registrar aqui que, embora sem o aparato da teoria linguística que as justificam e as embasam, as atividades de determinação do tema e de segmentos tópicos (chamados de apartados) com suas ideias centrais que vamos sugerir aqui, já eram sugeridas por Carreter e Lara ([19--?]), especialmente no capítulo 17, intitulado *A ordem da explicação*. Passemos aos exemplos.



### 3.1. Exemplo 1: Crônica intitulada *Vale por dois*, de Fernando Sabino

O professor deve iniciar a preparação das atividades por uma análise do texto a ser trabalhado com os alunos, determinando seu supertópico e subtópicos e respectivos segmentos tópicos para depois montar as atividades de leitura. Analisando o texto *Vale por dois*, de Fernando Sabino, podemos constatar o seguinte:

A) o tópico discursivo do texto como um todo ou seu supertópico (podemos dizer também o seu tema ou macroestrutura) pode ser assim especificado: “Indecisão das pessoas diante das opções da vida e os problemas que a indecisão pode causar”; o texto apresenta os seguintes segmentos tópicos ou partes do texto, com os respectivos subtópicos:

- 1º segmento tópico: De “Pela manhã, a sair de casa” até “larga em casa o guarda-chuva” / Subtópico: Indecisões ao sair de casa ou Escolhas/Opções para sair de casa;
- 2º segmento tópico: De “Já na esquina” até “mas por esta outra, com tanto calor...” / Subtópico: Indecisões na ida para o trabalho ou Escolhas/Opções na ida para o trabalho;
- 3º segmento tópico: De “Só então se lembra” até “e sente vontade de chorar” / Subtópico: O café da manhã e as indecisões quanto a ele;o 1º e o 2º segmentos tópicos podem ser subdivididos em outros segmentos tópicos ou subpartes de acordo com o proposto abaixo:

A) 1º segmento tópico – subpartes:

- 1ª subparte: De “Pela manhã, a sair de casa” até “Enfim...” / Subtópico: Indecisões quanto a roupa a usar.
- 2ª subparte: De “Consulta aflitivamente” até “larga em casa o guarda-chuva” / Subtópico: Indecisão sobre levar ou não o guarda-chuva.

B) 2º segmento tópico – subpartes:

- 1ª subparte: De “Já na esquina” até “entrando numa lotação.” / Subtópico: Indecisões quanto à condução ou Ir de ônibus ou táxi?

- 2ª subparte: De “Ainda bem não se sentara” até “balbuciou para o motorista” / Subtópico: Indecisão sobre onde saltar do ônibus;
- 3ª subparte: De “Já de pé na calçada” até “mas por esta outra, com tanto calor...” / Subtópico: Indecisão sobre por qual rua ir para o trabalho.

Como se pode observar, em alguns casos colocamos algumas alternativas no modo de dizer a ideia central ou tópico ou subtópico de cada parte, apenas para lembrar que o que importa mais é a ideia e não a forma, desde que esta não altere fundamentalmente a ideia. Observa-se também que as opções às vezes têm diferentes graus de abstração e generalização, o que pode ser considerado em função do nível e/ou desenvolvimento dos alunos.

Outros elementos observados no texto e que podem ser explorados em atividades de leitura ligadas ao supertópico/tema/macroestrutura, que, todavia, não formularemos neste texto, devido ao foco escolhido, são: A) nota-se que, nos seis segmentos tópicos, são apresentados exemplos de escolhas que temos que fazer e as indecisões que nos assaltam ao fazê-las com apresentação ou não de motivos para a indecisão. Esta forma de desenvolver o supertópico tem a ver com o gênero (crônica) e o tipo de texto (narração) que a está compondo<sup>4</sup>. Se tivéssemos um artigo dissertativo sobre a indecisão humana, o mais provável é que o tema fosse desenvolvido de outro modo. Isso tem consequências na leitura e na produção de textos, em função das categorias de textos. Observa-se ainda que o ter de fazer escolhas e a indecisão para fazê-lo nos deixa aflitos, irritados, angustiados. Estas consequências bem como a expressão linguística delas podem ser objeto de atividades de leitura/compreensão do texto. Uma questão interessante face ao supertópico/tema/macroestrutura do texto é a do título *Vale por dois*. Ele tem a ver com “Um homem prevenido vale por dois” ou com “O homem sempre dividido em dois pelas escolhas que tem de fazer: ou isto ou aquilo?” Tudo isso e muito mais como: a) porque

<sup>4</sup> Sobre os conceitos de tipo, subtipo, gênero e espécie que adotamos ver Travaglia (2007, 2009), quanto à composição de gêneros por tipos veja Travaglia (2007a).



a constatação de que não iria chover é referida como uma vitória; b) falar algo com segurança no bar é uma surpresa, pois lhe causa espanto; c) etc.

No que se refere ao *supertópico/tema/macroestrutura* o professor deve sempre levar o aluno a encontrá-lo, desenvolvendo sua capacidade cognitiva de abstração, mas de acordo com o desenvolvimento do aluno pode formular atividades com algum suporte para ajudar o aluno como a atividade 1<sup>5</sup> de múltipla escolha ou sem suporte, de modo direto, supondo que o aluno já desenvolveu sua capacidade de identificar a partir de exemplos uma ideia abstrata que está sendo desenvolvida como na atividade 2, uma questão aberta.

### Atividade 1

A ideia principal (ou O tema) do texto é:

O texto, por meio de vários exemplos na vida de uma pessoa, quer nos falar basicamente sobre:

O texto quer nos fazer pensar sobre:

- a) Nossas escolhas no dia a dia;
- b) O fato de que um homem prevenido vale por dois;
- c) As dificuldades de escolha em nossa vida, pois tudo tem pontos positivos e negativos;
- d) X A indecisão das pessoas diante das opções/escolhas a fazer na vida e os problemas que ela pode causar;
- e) Uma pessoa que não sabe o que quer.

### Atividade 2

- Diga qual é o tema do texto.
- Qual a ideia que o texto quer nos fazer perceber, por meio dos fatos que apresenta?
- (*Resposta: Indecisão das pessoas diante das opções da vida e os problemas que ela pode causar.*)

---

<sup>5</sup> Em muitos momentos apresentaremos mais de uma formulação para uma atividade, para evidenciar que existem opções, conforme o nível (ano do Ensino Fundamental ou Médio ou Universitário) e o desenvolvimento dos alunos (quanto já se trabalhou com o aluno uma determinada habilidade) ou se já apresentamos ou não determinada terminologia da teoria linguística (ou gramática da língua no sentido de gramática descritiva) o que na maior parte das vezes não é fundamental.



Quanto à *estrutura tópica* em termos dos segmentos tópicos e seus subtópicos ou ideias centrais, para o mesmo texto *Vale por dois* podemos construir atividades como as abaixo, cuja variação se deve à observação de uma progressão de dificuldade e de desenvolvimento da habilidade de análise do aluno.

### Atividade 3

#### 3.1.

O texto pode ser dividido em seis partes. Abaixo damos a ideia central de cada uma. Indique onde começa e termina cada parte.

1ª parte: Ideia central: Indecisões quanto à roupa a usar.

De: \_\_\_\_\_

Até \_\_\_\_\_

(Resposta: De “Pela manhã, a sair de casa” até “Enfim...”).

2ª parte: Ideia central: Indecisão sobre levar ou não o guarda-chuva.

De: \_\_\_\_\_

Até \_\_\_\_\_

(Resposta: De “Consulta aflitivamente” até “larga em casa o guarda-chuva”).

3ª parte: Ideia central: Indecisões quanto à condução ou Ir de ônibus ou táxi?

De: \_\_\_\_\_

Até \_\_\_\_\_

(Resposta: De “Já na esquina” até “entrando num lotação”).

4ª parte: Ideia central: Indecisão sobre onde saltar do ônibus.

De: \_\_\_\_\_

Até \_\_\_\_\_

(Resposta: De “Ainda bem não se sentara” até “balbuciou para o motorista”).

5ª parte: Ideia central: Indecisão sobre por qual rua ir para o trabalho.

De: \_\_\_\_\_

Até \_\_\_\_\_

(Resposta: De “Já de pé na calçada” até “mas por esta outra, com tanto calor...”).

6ª parte: Ideia central: O café da manhã e as indecisões quanto a ele.

De: \_\_\_\_\_

Até \_\_\_\_\_

(Resposta: De “Só então se lembra” até “e sente vontade de chorar”).

A atividade 3.1 ignora parte do conhecimento sobre a organização tópica em termos hierárquicos, pois apresenta cada segmento tópico por si sem considerar que o primeiro e o segundo por um lado e o terceiro, quarto e quinto segmentos podem ser agrupados sob um subtópico mais abrangente. Isto pode ser feito com alunos principiantes que ainda teriam dificuldade para perceber tal subordinação tópica. A atividade considera também que o aluno ainda incipiente na percepção da organização tópica não conseguiria fazer a análise, detectando os segmentos tópicos e seus subtópicos por si e dá uma parte (as ideias centrais = subtópicos) da mesma solicitando a outra parte (delimitação dos segmentos em que tais subtópicos são desenvolvidos). Pelas mesmas razões, o contrário (indicar o segmento e pedir o subtópico) pode ser feito como na atividade 3.2-A.

### 3.2-A

O texto pode ser dividido em três partes. Abaixo damos o início e o final de cada uma. Diga qual é a ideia central de cada uma.

1ª parte: De “Pela manhã, a sair de casa” até “larga em casa o guarda-chuva”

Ideia central: \_\_\_\_\_

(Resposta: Indecisões ao sair de casa ou Escolhas/Opções para sair de casa).

2ª parte: De “Já na esquina” até “mas por esta outra, com tanto calor...”

Ideia central: \_\_\_\_\_

(Resposta: *Indecisões na ida para o trabalho ou Escolhas/Opções na ida para o trabalho*).

3ª parte: De “Só então se lembra” até “e sente vontade de chorar”

Ideia central: \_\_\_\_\_

(Resposta: *O café da manhã e as indecisões quanto a ele*).

### 3.2-B

a) Observe no texto que a primeira parte pode ser subdividida em duas subpartes. Delimite-as dando seu início e término e indicando a ideia central de cada subparte.

b) Faça o mesmo com a segunda parte que pode ser subdividida em três subpartes.

A atividade 3.2-B já explora a hierarquia da organização tópica, fazendo o aluno perceber tópicos menos abrangentes subordinados a um tópico mais abrangente dentro da organização tópica no plano hierárquico. Mas é dada uma ajuda ao aluno ao indicar quais partes têm subpartes e quantas são. Já na atividade 3.3, pressupõe-se maior desenvolvimento do aluno, mas ainda se dá uma ajuda a ele ao indicar o número de partes e ao dizer que a primeira e a segunda partes serão subdivididas em subpartes, mas já não se diz quantas subpartes como foi feito em 3.2-B. A atividade 3.4, pressupõe que o aluno já trabalhou muito com esse tipo de análise e é capaz de delimitar partes e subpartes quando existem e qual a ideia central (subtópico) de cada uma, sem qualquer auxílio do professor.

### 3.3.

O texto pode ser dividido em três partes. Delimite-as e indique a ideia central de cada uma. A primeira e a segunda parte podem ser subdivididas. Indique suas subpartes e a ideia central de cada uma.



### 3.4.

Divida o texto em partes e subpartes (quando houver) de acordo com as ideias básicas ou centrais veiculadas no mesmo. Indique a ideia central de cada parte e subparte.

Passamos agora a exemplificar um pouco o que pode ser feito quanto à *produção de textos*. Começamos com a produção de resumos na atividade 4.

#### Atividade 4

A partir do tema e das ideias centrais (subtópicos) que você determinou para as partes e subpartes do texto redija/faça um resumo do texto.

*(Resposta<sup>6</sup>: O texto nos mostra a indecisão das pessoas e suas consequências por meio da história de um homem que fica indeciso sobre várias coisas: que roupa vestir para ir trabalhar, levar ou não o guarda-chuva, ir de ônibus ou táxi, por qual rua ir do ponto do ônibus em que desceu até o trabalho e o que tomar no café da manhã. Todas essas decisões o deixam aflito, irritado, infeliz).*

Como se vê pela atividade 4 e a resposta sugerida, a determinação do tema /tópico discursivo do texto/macroestrutura, dos segmentos tópicos e seus subtópicos (ideias centrais) são passos fundamentais para a elaboração de um resumo, pois coloca em prática as habilidades de generalização e abstração, eliminando-se detalhes dispensáveis. Como se sabe essas habilidades são importantes para alguém ser capaz de elaborar resumos.

Creio que já se percebeu também que essas atividades todas trabalham o processamento cognitivo de informações para retenção, em um exercício apropriado à memória. Na verdade com textos de manuais e livros de estudo de Língua Portuguesa e outras disciplinas o trabalho de determinação do

---

<sup>6</sup> Evidentemente o resumo dado aqui como resposta é apenas um exemplo de uma forma possível, mas os alunos podem fazer textos diferentes. O importante é que não falem os elementos básicos: o tema/tópico discursivo do texto/macroestrutura e os subtópicos das várias partes do texto.

tópico global do texto e dos segmentos tópicos e seus tópicos (subtópicos) pode ser utilizado como uma técnica de estudo que, sem dúvida, auxilia na retenção de conteúdos, mas vai além facilitando o seu processamento para fins diversos: inter-relacionamento, hierarquização, aplicação prática na resolução de questões e problemas etc.

No que diz respeito à *produção de textos* interessa lembrar que ao determinar a organização tópica do texto, sua estrutura tópica, o aluno vai percebendo que o texto tem uma estrutura organizada e que ele pode e deve pensar e estabelecer esta estrutura antes de escrever qualquer texto. Isso no início pode ser feito de forma explícita e, de acordo com o desenvolvimento atingido nesta habilidade, pode-se passar a uma organização que não explicitamos *a priori*, mas que estabelecemos antes de produzir um texto.

Exemplo de atividade para este fim seria uma atividade como a atividade 5.

### Atividade 5

Você viu que o autor escreveu o texto seguindo um plano, para desenvolver o tema do texto. Agora você vai produzir um texto com um esquema semelhante para mostrar coisas que irritam as pessoas nos atendimentos em diversos estabelecimentos, repartições públicas e instituições ou situações diversas. Este será o tema do texto. Escolha fatos para narrar que sejam bem ilustrativos do tema. Sugerimos algumas situações sobre as quais você vai narrar fatos que irritam as pessoas, mas você pode mudar para outras que julgar mais interessantes.

### Exemplo de plano/esquema do texto:

1. Dizer que as pessoas se irritam com atitudes de outras em diversas situações;
2. Atitudes de vendedores que irritam os compradores;
3. Atitudes de atendentes de *telemarketing* que irritam as pessoas;
4. Atitudes dos outros em filas de banco, cinema etc.;
5. O que se pode fazer para não ficar nervoso e perder a compostura nessas situações.

Lembre-se que, se quiser, você pode estabelecer subpartes. Por



exemplo, na parte 2, você pode dizer em subpartes diferentes atitudes de vendedores de tipos diferentes de produtos ou de estabelecimentos comerciais. Por exemplo: vendedores de carro, vendedores de produtos de beleza e/ou roupas, vendedores ambulantes, vendedores de coisas no semáforo, vendedores de serviços etc.

A partir da sugestão acima estabeleça seu esquema final e construa seu texto de acordo com ele. Conte fatos acontecidos, exemplificando o que irrita as pessoas em cada situação, para tornar o texto bem interessante. Se necessário pesquise antes com seus amigos e parentes o que os irrita em cada situação, pergunte fatos ocorridos e pergunte o que fazem para não explodirem com o causador da irritação. Assim você terá informações para compor seu texto.

### 3.2. Exemplo 2: História em quadrinhos intitulada *Tão forte quanto...* (personagem Papa Capim), de Maurício de Sousa.

Analisando a história em quadrinhos *Tão forte quanto...* pode-se propor o seguinte:

Tema / macroestrutura / tópico discursivo do texto como um todo:

A verdadeira coragem;

Segmentos tópicos e subtópicos. Observe-se que aqui falamos em episódios para os segmentos tópicos / as subpartes tendo em vista a natureza narrativa do texto.

Episódio	O que conta	Quadrinhos	
1º	Três indiozinhos se encantam com uma menina índia	1 e 2	
2º	Os três indiozinhos buscam conquistar a menina com demonstrações de coragem e força correspondentes ao que caçam.	O primeiro mostra sua coragem e força, caçando uma onça	3 a 8
		O segundo mostra sua coragem e força, caçando um jacaré	9 a 11
		O terceiro mostra sua coragem e força, caçando uma enorme serpente	12 e 13
3º	Os três discutem/brigam pelo amor da indiazinha	14 e 15	
4º	Os três se acovardam quando o pai da indiazinha aparece	16 e 17	



## Atividade 6

A história *Tão forte quanto...* tem quatro episódios. O segundo deles pode ser subdividido em três episódios menores. A seguir indicamos o que acontece em cada episódio. Identifique e indique os quadrinhos em que cada episódio é contado.

(Resposta em itálico)

Episódio		O que conta	Quadrinhos
1º		Três indiozinhos se encantam com uma menina índia	<i>1 e 2</i>
2º	Os três indiozinhos buscam conquistar a menina com demonstrações de coragem	O primeiro busca mostrar sua coragem caçando uma onça	<i>3 a 8</i>
		O segundo mostra sua coragem caçando um jacaré	<i>9 a 11</i>
		O terceiro mostra sua coragem caçando uma enorme serpente	<i>12 e 13</i>
3º		Os três discutem/brigam pelo amor da indiazinha	<i>14 e 15</i>
4º		Os três se acovardam quando o pai da indiazinha aparece	<i>16 e 17</i>

A atividade 6 tem a forma que se ajusta a alunos iniciantes, pois dá o suporte de indicar os subtópicos. Como vimos podemos e devemos em alguns casos fazer o contrário: indicar os segmentos tópicos e pedir os subtópicos como na atividade 7.

## Atividade 7

A história *Tão forte quanto...* tem quatro episódios. O segundo deles pode ser subdividido em três episódios menores. A seguir indicamos os quadrinhos em que cada episódio é narrado. Indique o que acontece em cada episódio.

(Resposta em itálico)

Episódio		O que conta	Quadrinhos
1º	<i>Três índiozinhos se encantam com uma menina índia</i>		1 e 2
2º	Os três índiozinhos buscam conquistar a menina com demonstrações de coragem	<i>O primeiro busca mostrar sua coragem caçando uma onça</i>	3 a 8
		<i>O segundo mostra sua coragem caçando um jacaré</i>	9 a 11
		<i>O terceiro mostra sua coragem caçando uma enorme serpente</i>	12 e 13
3º	<i>Os três discutem/brigam pelo amor da índiazinha</i>		14 e 15
4º	<i>Os três se acovardam quando o pai da índiazinha aparece</i>		16 e 17

Não vamos aqui exemplificar outras atividades, pois as apresentadas para o exemplo 1 nos parecem apropriadas para que o leitor saiba como seriam outras atividades a partir da análise da organização tópica da história em quadrinho. Gostaríamos, todavia, de chamar a atenção para o fato de que os três subepisódios do segundo episódio são progressivamente menores: respectivamente seis, três e dois quadrinhos. A razão disso pode ser explorado em atividades de leitura e produção. Além disso, a escolha do animal a que os índiozinhos se equiparam (veja o sinal “=” nos quadrinhos quatro e doze) em força e coragem para impressionar a menina é pertinente e deve ser discutida.

Na produção de textos poder-se-ia pedir a produção de uma história em quadrinhos com exatamente o mesmo esquema/plano de desenvolvimento, em que os meninos buscassem impressionar a menina não pela coragem e força, mas pela inteligência e esperteza. Isso faria os alunos perceberem a necessidade de trocar os símbolos de força e coragem por outros com as necessárias adaptações.

Para os exemplos 3 e 4 a seguir vamos apresentar apenas a análise em termos: a) do tópico para o texto como um todo (supertópico) / tema / macroestrutura e b) dos segmentos tópicos e respectivos subtópicos. Não apresentamos exemplos de atividades de compreensão e produção, pois o leitor poderá facilmente imaginar como elas seriam a partir dos exemplos já apresentados e mesmo criar novas formas de trabalhar este aspecto do texto tão importante para sua compreensão e produção.



Nosso objetivo é apenas deixar claro que o proposto aqui pode ser aplicado a qualquer gênero de texto.

### 3.3. Exemplo 3: Carta ao leitor sobre fumantes, intitulada *Resultado de pesquisa não apresenta novidade*, de Gerson Sanches.

A análise da carta à redação *Resultado de pesquisa não apresenta novidade* pode nos levar à seguinte análise do supertópico e dos segmentos tópicos e subtópicos do texto.

- Tópico discursivo do texto como um todo (supertópico)/ tema / macroestrutura: Restrição das empresas à contratação de fumantes;
- Segmentos tópicos e subtópicos:
  - 1º segmento tópico: De “Para mim não foi novidade” até “ter objeções a admiti-los” / Subtópico: A rejeição dos fumantes pelos empregadores aumenta;
  - 2º segmento tópico: De “O resultado desse comportamento” até “quando 19,7% fumavam” / Subtópico: Diminui o número de funcionários fumantes;
  - 3º segmento tópico: De “É uma opção muito razoável” até “em um local fechado, proibido” / Subtópico: Razões para não contratar funcionários fumantes. Ou Justificativa para não contratar fumantes;
  - 4º segmento tópico: De “Do jeito que a coisa anda” até “nas casas legislativas Brasil afora” / Subtópico: Tendência a aumentar a rejeição de fumantes nas empresas e suas razões;

### 3.4. Exemplo 4:

#### 1 – Chamada de capa: *Pesca se aprende na faculdade*

- Tópico discursivo do texto como um todo (supertópico)/ tema / macroestrutura: Criação de curso de aquicultura para incrementar a criação de peixes e crustáceos no Brasil;
- Segmentos tópicos e subtópicos:
  - 1º segmento tópico: De “O consumo crescente” até “que a atividade



tem a ganhar” / Subtópico: A produção e o consumo de peixes e crustáceos no Brasil;

2º segmento tópico: De “A UFMG criou” até “ao processamento da carne e subprodutos” / Subtópico: Criação do curso de aquacultura pela UFMG.

## 2 – Notícia (p. 6), intitulada *Piscicultura terá especialistas na criação*, de Geórgia Choucair

- Tópico discursivo do texto como um todo (supertópico)/ tema / macroestrutura: Criação de curso de aquacultura pela UFMG, seu objetivo e estrutura;

- Segmentos tópicos e subtópicos:

1º segmento tópico: De “O pescado é, hoje” até “criação de peixes e outros organismos aquáticos)” / Subtópico: Produção e consumo de pescado no mundo hoje e no futuro;

2º segmento tópico: De “O consumo per capita de pescado no Brasil” até “com profissionais qualificados para trabalhar nessa área” / Subtópico: Consumo de pescado no Brasil e dificuldades para seu aumento;

3º segmento tópico: De “De olho nesse cenário, a *Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)*” até “são feitas com o surubim e a tilápia” / Subtópico: Como é o curso de aquacultura criado pela UFMG e sua justificativa.

Finalmente queremos chamar a atenção para o fato de que um texto pode ter um tópico global e não ser subdividido em segmentos tópicos com subtópicos. Isso pode acontecer por razões diversas, inclusive a natureza e o objetivo do texto. Veja-se, por exemplo, a letra da música *Do it*, de Lenine e Ivan Santos<sup>7</sup>, que tem como tópico “Que se deve agir de acordo com as circunstâncias e não ficar paralisados”, mas não nos parece que haja uma organização em subtópicos, por exemplo, por áreas das atividades na vida.

<sup>7</sup> LENINE; SANTOS, Ivan. Do It. Intérprete: Lenine. In: Belíssima. Rio de Janeiro: Som Livre, 2005. 1 CD. Faixa 15

Tá cansada, senta  
Se acredita, tenta  
Se tá frio, esquenta  
Se tá fora, entra  
Se pediu, aguenta  
Se pediu, aguenta  
Se sujou, cai fora  
Se dá pé, namora  
E tá doendo, chora  
Tá caindo, escora  
Não tá bom, melhora  
Não tá bom, melhora  
Se aperta, grite  
Se tá chato, agite  
Se não tem credite,  
Se foi falta, apite  
Se não é, imite  
Se é do mato, amanse  
Trabalhou, descanse  
Se tem festa, dance  
Se tá longe, alcance  
Use sua chance  
Use sua chance  
Se tá puto, quebre  
Tá feliz, requebre  
Se venceu, celebre  
Se tá velho, alquebre  
Corra atrás da lebre  
Corra atrás da lebre  
Se perdeu, procure  
Se é seu, segure  
Se tá mal, se cure  
Se é verdade, jure  
Quer saber, apure  
Quer saber, apure  
Se sobrou, congele  
Se não vai, cancele  
Se é inocente, apele  
Escravo, se rebele  
Nunca se atropele  
Se escreveu, remeta  
Engrossou, se meta  
E quer dever, prometa  
Pra moldar, derreta  
E não se submeta  
Não se submeta.

#### 4. Considerações finais

Esperamos com as considerações e exemplificação feitas ter deixado claros dois pontos:

a) que é possível transformar em atividades de sala de aula um conceito teórico, no caso do nível textual, sem necessidade de teorizar com o aluno. Embora muitos não acreditem em tal possibilidade, gostaríamos que a evidência apresentada mudasse sua atitude, levando-os a buscar o como as atividades podem ser constituídas. Isso pode, parece-nos, acontecer de uma forma simples e seguindo uma progressão conforme o desenvolvimento dos alunos, propiciando um crescendo de complexidade e profundidade.

b) que o mesmo conceito pode ser utilizado tanto para atividades de compreensão quanto de produção de textos, propiciando o desenvolvimento das duas competências básicas da competência comunicativa.

O professor deve sempre pensar em como um elemento teórico dos estudos linguísticos, pode ajudá-lo a compor atividades de ensino, para atingir suas metas de desenvolver a competência comunicativa de seus alunos. Nessa tarefa pode e deve usar os conceitos e descobertas sobre todos os planos e níveis da língua.

Parece-nos que a nossa criatividade é o único limite para a criação de atividades de ensino a partir dos estudos linguísticos descritivos (ou seja, da gramática da língua e sua explicitação teórica), para atingir os objetivos estabelecidos para os Ensinos Fundamental e Médio.

#### Referências

CARRETER, F. L.; LARA, C. *Manual de explicação de textos*. Rio de Janeiro: Acadêmica, [19--?].

JUBRAN, C. C. A. S. et al. Organização tópica da conversação. In: ILARI, R. (Org.). *Gramática do português falado: níveis de análise linguística*. v. 2. Campinas, SP: UNICAMP, 1992. p. 357-447.

TRAVAGLIA, L. C. A caracterização de categorias de textos: tipos, gêneros e espécies. *Alfa: Revista de Linguística*, v. 51, p. 39-79, 2007b. Disponível em: <<http://www.ileel.ufu.br/travaglia>>. Acesso em: 5 fev. 2007.

\_\_\_\_\_. Da distinção entre tipos, gêneros e subtipos de textos. *Estudos Linguísticos*, v. 30, p. 1-6, 2001. Disponível em: <<http://www.ileel.ufu.br/travaglia>>. Acesso em: 26 jul. 2001.



\_\_\_\_\_. Das relações possíveis entre tipos na composição de gêneros. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS, SIGET, 4. 2007. *Anais...* Tubarão, SC: UNISUL, 2007a. p. 1297-1306. Disponível em: <<http://www.ileel.ufu.br/travaglia>>. Acesso em: 5 fev. 2007.

\_\_\_\_\_. Tipologia textual, ensino de gramática e o livro didático. In: HENRIQUES, C. C.; SIMÕES, D. (Orgs.). *Língua e cidadania: novas perspectivas para o ensino*. Rio de Janeiro: Europa, 2004, p. 114-138. Disponível em: <<http://www.ileel.ufu.br/travaglia>>. Acesso em: 8 nov. 2004.

\_\_\_\_\_. Típelementos e a construção de uma teoria tipológica geral de textos. In: FÁVERO, L. L.; BASTOS, N. M. de O. B.; MARQUESI, S. C. (Orgs.). *Língua Portuguesa pesquisa e ensino*. v. 2. São Paulo: EDUC/FAPESP, 2007. p. 97- 117. Disponível em: <<http://www.ileel.ufu.br/travaglia>>. Acesso em: 5 fev. 2007.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Sobre a possível existência de subtipos*. *Anais do VI Congresso Internacional da ABRALIN*. Organizador: Dermeval da Hora. João Pessoa, 2009. p. 2632-2641. Disponível em [www.ileel.ufu.br/travaglia](http://www.ileel.ufu.br/travaglia)

## ANEXOS

### Texto 1

#### Vale por dois

Fernando Sabino<sup>8</sup>

Pela manhã ao sair de casa, olha antes à janela:

- Estará fazendo frio ou calor?

Veste um terno de casimira, torna a tirar, põe um de tropical. Já pronto para sair, conclui que está frio, devia ter ficado com o de casimira. Enfim... Consulta aflitivamente o céu nublado: será que vai chover?

Volta para pegar o guarda-chuva - um homem prevenido vale por dois: pode ser que chova. Já no elevador, resolve mudar de ideia: mas também pode ser que não chova. Carregar esse trambolho! Torna subir larga em casa o guarda-chuva.

Já na esquina, coça a cabeça, irresoluto: de ônibus ou de táxi? Se passar um lotação jeitoso eu tomo. Eis que aparece um: não é jeitoso. Vem em disparada, quase o atropela, para deter-se ao sinal que lhe fez. Não, não entro: esse é dos doidos, que saem alucinados por aí.

Deixa que outros passageiros entrem - quando afinal se decide

<sup>8</sup> SABINO, F. Vale por dois. In: *Quadrante 1*. Rio de Janeiro: Editora do Autor, 1962. p. 88-90.

também a entrar, é barrado pelo motorista: não tem mais lugar. De táxi, pois. Passa um táxi vazio, fica na dúvida, não lhe faz sinal algum. Logo virá outro – pensa, irritado, e se vê de súbito entrando num lotação. Ainda bem não se sentara, já se arrependia: é um absurdo, são desvairados esses motoristas, como é que deixam gente assim tirar carteira? Assassinos - assassinos do volante. Melhor saltar aqui, logo de uma vez. Poderia esperar ainda dois ou três quarteirões, ficaria mais perto... Deu o sinal; salto aqui, decidiu-se. O lotação parou.

- Pode tocar, foi engano – balbuciou para o motorista.

Já de pé na calçada, vacila entre as duas ruas que se oferecem: uma, mais longa, sombreada; outra, direta, castigada pelo sol. Não iria chover, pois: sua primeira vitória neste dia.

- Se for por esta rua, chego atrasado, mas por esta outra, com tanto calor...

Só então se lembra que ainda não tomou café: entra no bar da esquina e senta-se a uma das mesas:

- Um cafezinho.

O garçom lhe informa que não servem cafezinho nas mesas, só no balcão. Pensa em levantar-se, chega mesmo a empurrar a cadeira para trás, mas reage: pois então tomaria outra coisa, ora essa. Como também pode simplesmente sair do bar sem tomar nada, não é isso mesmo?

- Me traga uma média – ordena, com voz segura que a si mesmo espantou. Interiormente sorri de felicidade – mais um problema resolvido.

- Simples ou com leite? - pergunta o garçom, antes de servir.

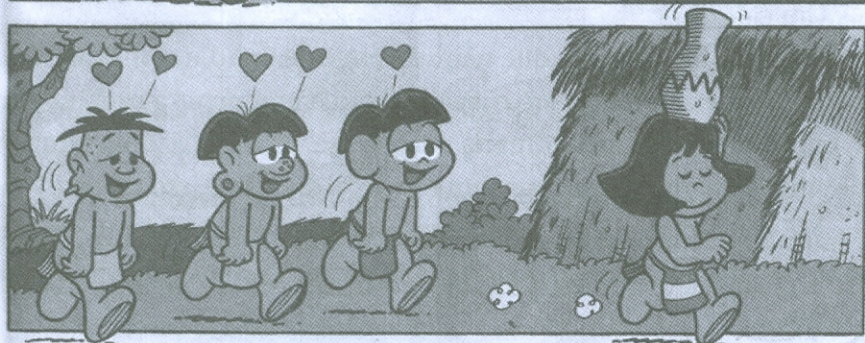
Ele ergue os olhos aflitos para o seu algoz e sente vontade de chorar.

## Texto 2

### Tão forte quanto... (Papa-Capim)

Maurício de Sousa

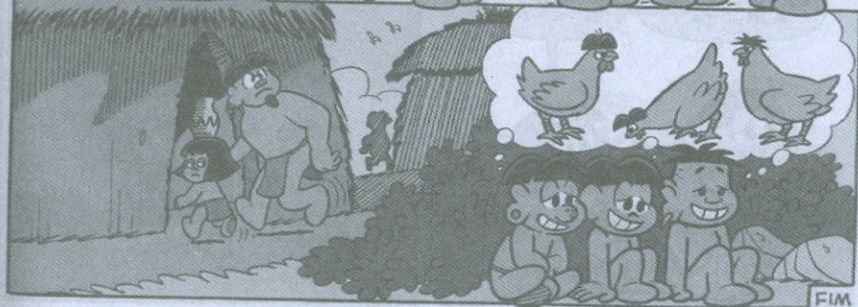














### Texto 3

#### Fumantes

#### Resultado de pesquisa não apresenta novidade

Gerson Sanches<sup>9</sup>

São Paulo

Para mim não foi novidade a constatação da pesquisa de uma empresa nacional de recrutamento de pessoal, realizada com base em 16.207 entrevistas, de que 83,2% dos presidentes e diretores de firmas têm restrições em contratar fumantes. A expressiva rejeição dos empregadores é crescente. Em 2003, 44% dos presidentes e diretores diziam ter objeções em admiti-los. O resultado desse comportamento é evidente: ao longo dos anos, o número de funcionários que fumam diminuiu. A pesquisa mostra que, este ano, 11,9% dos empregados entrevistados mantêm o vício. Um número bem menor do que o registrado em 1997, quando 19,7% fumavam. É uma opção muito razoável, afirma a diretora do Ambulatório de Tabagismo do *Instituto do Coração da Universidade de São Paulo (Incor-USP)*, Jaqueline Sholz Issa. Ela observa que, ao fazer a opção por um profissional que não fuma, o empregador evita absenteísmo, as frequentes interrupções que ocorrem quando o funcionário sai para fumar, sem contar a redução do constrangimento de o funcionário acender um cigarro em um local fechado, proibido. Do jeito que a coisa anda, esse endurecimento vai aumentar, pois há empresas em que empregados passam um terço do tempo do expediente fumando. Apesar de dirigentes não permitirem a contratação de funcionários que fumam, muitas vezes, eles mantêm esse hábito. Levando-se em conta os salários e número de funcionários de muitas delas, no fim de um ano, o montante do dinheiro consumido no pagamento de horas/homem é expressivo, seja em empresas privadas, seja em estatais, além de órgãos públicos (federalis, estaduais e municipais), especialmente nas casas legislativas Brasil afora.

---

<sup>9</sup> SANCHES, G. Resultado de pesquisa não apresenta novidade. *Estado de Minas*. Cad. Opinião, Cartas à Redação. Belo Horizonte, MG, n. 24.641, p. 8, 22 jun. 2009.



## Texto 4

### Chamada de capa: Pesca se aprende na faculdade<sup>10</sup>

O consumo de peixes e crustáceos na mesa do brasileiro abre oportunidades para a formação de especialistas na criação comercial desses animais. A produção brasileira gira em torno de 1 milhão de toneladas por ano, resultado bem inferior ao de países com costas litorâneas bem menores a exemplo do Peru, sinal do espaço que a atividade tem a ganhar. A UFMG criou o primeiro curso de Aquacultura em Minas Gerais, com a proposta de oferecer profissionais especializados para atuar em toda a cadeia produtiva, desde o conhecimento biológico ao processamento da carne e subprodutos.

#### APRENDA MAIS SOBRE AQUACULTURA PÁGINAS 6 E 7

Página 6:

Piscicultura terá especialistas na criação

**UFMG abre curso inédito em Minas Gerais para formar profissionais em aquacultura, com conhecimento em toda a cadeia da produção de peixes e outros animais aquáticos, desde a parte biológica ao processamento da carne em subprodutos.**

Geórgia Choucair

O pescado é, hoje, a carne mais consumida no mundo, com produção total de cerca de 152 milhões de toneladas. No Brasil, o peixe está cada vez mais assíduo na mesa, mas o consumo *per capita* no país ainda é bem menor do que a média mundial. Segundo a *Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação (FAO)*, cada habitante do planeta consome, em média, 16,3kg de peixe por ano. As projeções indicam que até o ano 2030 esse número pode

<sup>10</sup> PESCA se aprende na faculdade. Estado de Minas. Cad. Agropecuário. Belo Horizonte, MG, n. 24.641, capa, p. 6, 22 jun. 2009.

alcançar 22,5kg anuais. Para dar conta dessa demanda, a produção mundial de peixe terá de ser ampliada em 90 milhões de toneladas. Ou seja, há muito trabalho pela frente para os aquicultores (profissionais responsáveis pelo processo de criação de peixes e outros organismos aquáticos).

O consumo per capita de pescado no Brasil gira em torno de 7 e 8 quilos por ano. Uma das barreiras para o crescimento da produção é que parte importante dos estoques pesqueiros naturais do país já se encontra em seu limite máximo de exploração. Além disso, a aquicultura não conta, hoje, com profissionais qualificados para trabalhar nessa área. De olho nesse cenário, a *Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)* lançou o curso de aquicultura em janeiro deste ano.

“Hoje, os profissionais que atuam na área são veterinários, agrônomos, biólogos, mas a atividade é desenvolvida com certa deficiência. O nosso objetivo é formar um profissional mais completo, para atuar em todas a cadeia produtiva”, afirma Paulo Mário Carvalho Faria, pesquisador do *Laboratório de Aquicultura (Laqua)* da UFMG. Segundo ele, o estudante vai aprender a atuar desde a parte biológica até o processamento da carne, com a elaboração de produtos como hambúrguer, salsicha, defumados e linguiça à base de pescado.

Inédito em Minas Gerais, o curso tem duração de cinco anos e oferece 50 vagas anuais, com ingresso de 25 alunos a cada semestre. Os quatro primeiros semestres serão destinados à formação básica, e o curso tem também conteúdo programático em outras unidades da UFMG, como os institutos de Ciências Biológicas (*ICB*) e Ciências Exatas (*Icex*). O estudante aprende desde aspectos técnicos e naturais até questões gerenciais e administrativas relacionadas à área, em cinco segmentos de aprendizado: Biologia Aquática; Sistemas de Produção e Sanidade Aquícola; Engenharia Aplicada à Aquicultura; Administração e Economia e Meio Ambiente (Legislação e Controle).

A maior parte dos períodos restantes são cursados na escola de veterinária, onde está o Laqua. Em tanques de cultivo no laboratório, é feita a recirculação de água a partir de poço artesiano do campus da UFMG. “Dessa forma, conseguimos uma densidade alta de estocagem, ou seja, muitos peixes em pouca quantidade de água”, observa Faria. As pesquisas no laboratório são feitas com o surubim e a tilápia.