

Orgs | Eduardo de Souza Moreira | Edmar Ferreira de Matos

GÊNEROS  
TEXTUAIS E  
PRÁTICAS  
DISCURSIVAS:  
PERSPECTIVAS  
E INTERFACES





**GÊNEROS TEXTUAIS E PRÁTICAS DISCURSIVAS:  
PERSPECTIVAS E INTERFACES**

### ***Comissão Editorial***

Ma. Juliana Aparecida dos Santos Miranda  
Ma. Marcelise Lima de Assis

### ***Conselho Editorial***

Dr. André Rezende Benatti (UEMS\*)  
Dra. Andréa Mascarenhas (UNEB\*)  
Dra. Ayanne Larissa Almeida de Souza (UEPB)  
Dr. Fabiano Tadeu Grazioli (URI) (FAE\*)  
Fernando Miramontes Forattini (Doutorando/PUC-SP)  
Dra. Yls Rabelo Câmara (USC, Espanha)  
M. Marcos dos Reis Batista (UNIFESSPA\*)  
Dr. Raimundo Expedito dos Santos Sousa (UFMG)  
Ma. Suellen Cordovil da Silva (UNIFESSPA\*)  
Nathália Cristina Amorim Tamaio de Souza (Doutoranda/UNICAMP)  
Dr. Washington Drummond (UNEB\*)  
Me. Sandro Adriano da Silva (UNESPAR\*)

\*Vínculo Institucional (docentes)



Eduardo de Souza Moreira  
Edmar Ferreira de Matos  
**Organizadores**

**GÊNEROS TEXTUAIS E PRÁTICAS DISCURSIVAS:  
PERSPECTIVAS E INTERFACES**



Catu, Ba  
2021

© 2021 by Editora Bordô-Grená

Copyright do Texto © 2021 Os autores

Copyright da Edição © 2021 Editora Bordô-Grená

TODOS OS DIREITOS GARANTIDOS. É PERMITIDO O DOWNLOAD DA OBRA, O COMPARTILHAMENTO E A REPRODUÇÃO DESDE QUE SEJAM ATRIBUÍDOS CRÉDITOS DAS AUTORAS E DOS AUTORES. NÃO É PERMITIDO ALTERÁ-LA DE NENHUMA FORMA OU UTILIZÁ-LA PARA FINS COMERCIAIS.

*Editora Bordô-Grená*

<https://www.editorabordogrena.com>

[bordogrena@editorabordogrena.com](mailto:bordogrena@editorabordogrena.com)

*Capa: Keila Lima de Assis*

*Projeto gráfico: Gislene Alves da Silva*

*Edição e revisão: Editora Bordô-Grená*

DADOS INERTACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)  
CATALOGAÇÃO NA FONTE

Bibliotecário responsável: Roberto Gonçalves Freitas CRB-5/1549

G326

**Gêneros textuais e práticas discursivas:** [Recurso eletrônico]: perspectivas e interfaces / Organizadores Eduardo de Souza Moreira; Edmar Ferreira de Matos. – Catu: Bordô-Grená, 2021.

3168kb, 164fls. il: color

Livro eletrônico

Modo de acesso:

Word Wide Web <[www.editorabordogrena.com](http://www.editorabordogrena.com)>

Incluem referências

ISBN: 978-65-87035-34-9 (e-book)

1. Linguagem e línguas – Gêneros textuais 2. Práticas discursivas. 3. Prática docente. I. Título.

CDD 418

CDU 81'42

Os conteúdos dos capítulos são de absoluta e exclusiva responsabilidade dos autores.



## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO <i>Organizadores</i>	10
ESTRATÉGIAS RETÓRICAS EM RESUMOS ACADÊMICOS PRODUZIDOS POR ALUNOS DE GRADUAÇÃO DA ÁREA DE LETRAS <i>Bárbara Olímpia Ramos de Melo, Cibele Karine de Oliveira Araújo, Jancen Sérgio Lima de Oliveira e Marcos Vitor Nascimento de Sousa</i>	13
PERSPECTIVAS DE GÊNERO E SEXUALIDADE E PRÁTICAS DISCURSIVAS NO GÊNERO TEXTUAL CHARGE: TROCAS SUBJETIVAS ENTRE VIDA E OBRA DE LAERTE COUTINHO <i>Fabiano Eloy Atilio Batista</i>	29
ANÚNCIOS PUBLICITÁRIOS E SEUS PONTOS ARGUMENTATIVOS: ANÁLISE LINGUÍSTICA POR MEIO DOS PRESSUPOSTOS E SUBENTENDIDOS <i>Hugo Mendes Sebastião</i>	46
GÊNERO CONTO DE INVESTIGAÇÃO: PRODUÇÃO COLETIVA NO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL <i>Skarllethe Jardannya Batista Cavalcante e Marina Oliveira Lélis Viana</i>	56
PRODUÇÃO DE JORNAL ESCOLAR: UM EVENTO DE LETRAMENTO(S) <i>Josenildo Barbosa Freire</i>	73
A ORGANICIDADE RETÓRICA DOS DIÁRIOS DE APRENDIZAGEM DE ALUNOS DOS ANOS FINAIS DO FUNDAMENAL <i>Valdeni Venceslau Bevenuto</i>	88
PODCAST: SUBSÍDIOS ÀS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA <i>Magda Aparecida Lopes</i>	102
RESPONSABILIDADE ENUNCIATIVA: COMPARAÇÃO ENTRE AS MARCAS LINGUÍSTICAS DE ARGUMENTAÇÃO NO GÊNERO TEXTUAL NOTA DE ESCLARECIMENTO <i>Victor Urayama Alves</i>	118

OS CONCEITOS DE LINGUAGEM SOCIOLÓGICA, INTERACIONAL E DIALÓGICA E SUAS INFLUÊNCIAS NAS SUGESTÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS <i>Carmelita Rodrigues Gomes</i>	129
SEQUÊNCIA TEXTUAL EXPLICATIVA E ORGANIZAÇÃO RETÓRICA DO GÊNERO NOTA DE ESCLARECIMENTO <i>Eduardo de Souza Moreira e Edmar Ferreira de Matos</i>	143
SOBRE OS ORGANIZADORES	159
SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES	160

## APRESENTAÇÃO

Este livro tem como objetivo apresentar uma coletânea de trabalhos sobre os gêneros textuais em suas diferentes perspectivas e interfaces, pois entendemos que estudar os gêneros textuais torna-se relevante para compreensão das múltiplas práticas sociais e discursivas estabelecidas pela/na linguagem. Assim, os capítulos deste livro revelam uma ampla variedade de estudos de diferentes correntes linguísticas.

No primeiro capítulo, intitulado *Estratégias retóricas em resumos acadêmicos produzidos por alunos de graduação da área de Letras*, Bárbara Olímpia Ramos de Melo, Cibele Karine de Oliveira Araújo, Jancen Sérgio Lima de Oliveira e Marcos Vitor Nascimento de Sousa se debruçam no gênero resumo acadêmico, enfocando a constituição retórica, tendo como contribuições Swales (1990), Miller (2012), Biasi-Rodrigues (1998; 2009) e Bezerra (2017). O estudo compreende as produções escritas por alunos de uma universidade pública do Piauí.

Na sequência, Fabiano Eloy Atilio Batista, em *Perspectivas de gênero e sexualidade e práticas discursivas no gênero textual charge: Trocas subjetivas entre vida e obra de Laerte Coutinho*, faz uma reflexão sobre as questões relativas às temáticas de gênero e sexualidade por meio de charges de Laerte Coutinho. O autor analisa as charges à luz do método de “Análise de imagem”, proposta por Martine Joly (1994), identificando as representações das imagens nas charges.

Hugo Mendes Sebastião, em *Anúncios publicitários e seus pontos argumentativos: Análise linguística por meio dos pressupostos e subentendidos* aborda os aspectos argumentativos evidenciados pelos pressupostos e subentendidos presentes nos anúncios publicitários. O autor parte da proposição formulada por Ducrot (1987) para examinar o gênero textual selecionado inferindo que a compreensão dos sentidos estaria vinculada ao texto exposto e a interpretação transcenderia a sua materialidade textual demandando, portanto, outros conhecimentos do interlocutor, excedendo a simples decodificação da mensagem.

Considerando a proposta da BNCC em relação à produção de textos de maneira coletiva, Skarlethe Jardannya Batista Cavalcante e Marina Oliveira Lélis, em *Gênero conto de investigação: Produção coletiva no 4º ano do Ensino Fundamental*, examinam a produção coletiva de estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental por meio do gênero conto de investigação. As autoras apresentam a importância do planejamento para as produções textuais, partindo do gênero conto de investigação, desse modo, o estudo contribui com o professor ao apresentar um plano de trabalho que vai ao encontro da proposta da BNCC.

Em *Produção de jornal escolar: Um evento de letramento(s)*, Josenildo Barbosa Freire analisa a produção, organização e publicação do jornal escolar em uma escola da rede pública, do interior do Rio Grande do Norte. O desenvolvimento desse gênero textual favorece a interação entre todos do ambiente escolar, dessa maneira, para o autor, o gênero jornal escolar torna-se uma prática de ensino-aprendizagem em que se exercitam os eixos de leitura, de escrita e de análise linguística conforme preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa.

Já Valdeni Venceslau Bevenuto, em *A organicidade retórica dos diários de aprendizagem de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental*, debruça-se na escrita dos diários de aprendizagem concebida pelos alunos de uma escola do interior de Pernambuco durante as aulas de Língua Portuguesa. Tomando por base as contribuições de Swales (1990) e de Hermans e Biasi-Rodrigues (2005) sobre gênero, o autor estuda a organização em unidades retóricas dos diários de aprendizagem dos alunos de acordo com seus propósitos comunicativos.

Magda Aparecida Lopes, em *Podcast: Subsídios às aulas de Língua Portuguesa*, apoia-se nos conceitos de mídia, suporte e multimodalidade, com base em Bakhtin (2015); Bonini (2011); Kress e van Leeuwen (2006), para apresentar o *podcast* como um hipergênero que pode ser explorado em sala de aula, sobretudo, nas aulas de língua portuguesa em função de sua multimodalidade.

No capítulo *Responsabilidade enunciativa: Comparação entre as marcas linguísticas de argumentação no gênero textual nota de esclarecimento*, Victor Urayama Alves propõe uma comparação das marcas lingüís-

ticas de subjetividade verificando a intenção argumentativa do gênero nota de esclarecimento a partir da teoria de responsabilidade enunciativa defendida por Adam (2010).

Em *Os conceitos de linguagem sociológica, interacional e dialógica e suas influências nas sugestões didático-pedagógicas*, Carmelita Rodrigues Gomes enfoca no estudo da língua portuguesa na sua concepção interacional e social da linguagem, com base em pressupostos teóricos sociológicos. A autora procura demonstrar como os conceitos de linguagem interacional possuem reflexos nas práticas de ensino como na produção do gênero carta argumentativa, muito corrente nas aulas de língua portuguesa na Educação Básica.

Por fim, Eduardo de Souza Moreira e Edmar Ferreira de Matos, no artigo intitulado *Sequência textual explicativa e organização retórica do gênero nota de esclarecimento*, investem na articulação da teoria de movimentos retóricos de Swales (1990) em diálogo com as sequências textuais explicativas propostas por Adam (2011), verificando como esse encontro respalda os propósitos comunicativos do gênero nota de esclarecimento.

Este livro reúne, pois, um conjunto de textos que engendram perspectivas teóricas diversas, perpassando diferentes campos e áreas de estudos, mas que se aproximam por abordarem aspectos relacionados ao gênero textual e práticas discursivas. Esperamos que nossos leitores possam ler e discutir os estudos aqui constituídos.

Os organizadores



# ESTRATÉGIAS RETÓRICAS EM RESUMOS ACADÊMICOS PRODUZIDOS POR ALUNOS DE GRADUAÇÃO DA ÁREA DE LETRAS<sup>1</sup>

Bárbara Olímpia Ramos de Melo

Cibele Karine de Oliveira Araújo

Jancen Sérgio Lima de Oliveira

Marcos Vitor Nascimento de Sousa

## INTRODUÇÃO

As práticas de escrita no ambiente acadêmico têm suscitado pesquisas e reflexões, especialmente no que se refere à produção de gêneros mais canônicos e de circulação predominante nas esferas comunicativas da graduação e da pós-graduação. Neste capítulo, abordamos a caracterização do gênero resumo de pesquisa de Iniciação Científica, considerando-o como um gênero com especificidades contextuais bem marcadas em relação a outras modalidades de resumos acadêmicos. Nesse sentido, procuramos levar em conta as singularidades da organização e da distribuição das informações nesses resumos conforme produzidos para fins de submissão ao Simpósio de Iniciação Científica de uma universidade pública.

O resumo é um gênero bastante escrito, lido e, conseqüentemente, conhecido no meio acadêmico. Diversas práticas de letramento na universidade incluem a comunicação por meio do resumo, que não é apenas um gênero, mas uma verdadeira “constelação” de gêneros. Existem os resumos

---

<sup>1</sup> Este estudo contou com o apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), por meio do Edital Universal, conforme Processo Nº 420344/2018-7.

de trabalhos de conclusão de cursos de graduação, resumos de especialização, de dissertações, de teses, de artigos científicos e, também, resumos que submetemos a eventos científicos (cf. OLIVEIRA, 2017), geralmente resultantes de pesquisas acadêmicas finalizadas, em andamento ou simplesmente projetadas para serem realizadas até a data do evento.

Neste trabalho, os exemplares de resumo que tomamos como objetos de análise são aqueles resultantes de pesquisas promovidas por um programa de Iniciação Científica (IC) no âmbito de cursos de graduação. Esses resumos são construídos a partir dos relatórios finais das pesquisas de IC e, posteriormente, submetidos ao evento institucional para apresentação dos resultados de tais pesquisas.

O corpo do presente capítulo está estruturado da seguinte maneira: no plano teórico, primeiramente apresentamos a concepção de gêneros em que nos baseamos e em seguida apresentamos a perspectiva que orientou o nosso olhar para os resumos. Posteriormente, realizamos a análise e a discussão dos dados e achados, antes de concluir com as considerações finais.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### *A concepção de gênero pela abordagem sociorretórica*

Os gêneros textuais circulam em todos os lugares nos quais há interação humana, seja em escolas, hospitais, universidades e oficinas mecânicas, visto que, como afirma Marcuschi (2008), só é possível se comunicar através dos gêneros. Dentro do mundo acadêmico, somos rodeados por gêneros orais, como comunicações orais, defesas – de monografia, dissertação ou tese – e por gêneros escritos, como artigos de pesquisa, dissertações, resumos entre outros.

A noção tradicional que se tem de gênero, por vezes, o reduz a modelos prescritivos que ditam certas regras as quais um texto precisa seguir para ser considerado como pertencente a um determinado gênero. Em suas pesquisas, Bezerra (2017) analisou como portais educacionais definem os gêneros e constatou visões reducionistas, que ora definem um gênero pela extensão do texto, ora por regras preestabelecidas de informações obrigatórias.

Por outro lado, a abordagem sociorretórica de gêneros, que tem como principais autores Swales (1990), Miller (2012) e Bazerman (2009), compreende os gêneros não como forma ou estrutura, mas como ação social.

Swales (1990), Miller (2012) e Bazerman (2009) se dedicaram a elaborar – individualmente, mas com semelhanças de compreensão que justificam a aproximação – seus próprios conceitos de gênero. Com efeito, Swales (1990) constrói em sua obra uma concepção de gênero que é fruto da necessidade de solucionar o contratempo do gênero ser visto, exclusivamente, como uma fórmula textual, pois essa visão equivocada de gêneros pode acarretar efeitos desagradáveis ao ensino.

Para construir o seu conceito de gênero, Swales (1990) buscou fundamentos de quatro áreas distintas. Assim, o autor buscou, nos estudos de folclore, a noção de estabilidade; na retórica, noções de classificação do discurso; na literatura, as concepções de instabilidade e, na linguística, as características da linguagem. Com conceitos e contribuições advindos dessas áreas supracitadas, Swales (1990) descreveu cinco características para os gêneros textuais: classe, propósito comunicativo, prototipicidade, lógica e terminologia. Diante disso, para Swales (1990),

Um gênero compreende uma classe de eventos comunicativos, cujos membros compartilham um conjunto de propósitos comunicativos. Tais propósitos são reconhecidos pelos membros especialistas da comunidade discursiva de origem e, portanto, constituem a razão para o gênero. A razão molda a estrutura esquemática do gênero e influencia e restringe a escolha de conteúdo e estilo. O propósito comunicativo é o critério privilegiado e opera para manter o escopo de um gênero estreitamente focado em ações retóricas comparáveis. (SWALES, 1990, p. 58, *tradução nossa*)

O conceito de gênero textual não interessa a Swales, então, enquanto forma e estrutura, uma vez que o autor o caracteriza, especialmente, por seus propósitos comunicativos, isto é, por seus fins comunicativos que são reconhecidos pelos membros das comunidades discursivas. Ademais, para o autor, a racionalidade do gênero o molda a ponto de definir a sua estrutura esquemática e auxiliar na sua composição, de modo a influenciar as escolhas em sua construção textual.

Cumpre-nos assinalar que, na definição de gênero, Swales (1990) privilegiava o propósito comunicativo como a principal característica de um gênero textual. Porém, posteriormente, o autor modificou sua visão sobre o propósito comunicativo e, de acordo com Biasi-Rodrigues (2007), atualmente prioriza o contexto, os participantes e todos os elementos das situações as quais levam à produção de um gênero. Askehave e Swales (2009) argumentam que identificação do propósito comunicativo de um gênero pode ser bastante difícil, uma vez que se o analista considerar o propósito explícito de um gênero, tal propósito pode ser errôneo, visto que possivelmente haja outros propósitos implícitos dentro do gênero que somente podem ser descobertos por meio de análise.

Ademais, um mesmo gênero pode ter mais de um propósito comunicativo. Sobre isso, Swales (1990, p. 47 *apud* ASKEHAVE; SWALES, 2009, p. 227) traz um exemplo no qual afirma que mesmo que uma transmissão de notícias tenha o propósito de atualizar os telespectadores sobre as notícias, pode ter também “o propósito de moldar a opinião pública, orientar o comportamento das pessoas [...] ou apresentar seus controladores e patrocinadores sob uma luz favorável”.

Além de contribuições teóricas, Swales (1990) apresentou possibilidades metodológicas para a análise de gêneros acadêmicos. Com o objetivo de auxiliar estudantes na escrita acadêmica em língua inglesa, o autor desenvolveu uma metodologia de análise de gêneros através da identificação de *moves* e *steps*, que podem ser traduzidos como movimentos e passos retóricos ou como unidades e subunidades retóricas (BIASI-RODRIGUES, 1998), entre outros. No Brasil, as pesquisas que analisam os movimentos e/ou passos retóricos recorrentes em gêneros, isto é, que analisam a organização retórica de determinado gênero, estão sendo bastante produtivas e têm sido realizadas em diversos programas de pós-graduação de universidades brasileiras. Cabe aqui, apresentarmos os conceitos de movimentos e passos retóricos.

Os passos retóricos podem ser considerados como “sequências textuais com intenções comunicativas socialmente compartilhadas” (LIMA DE OLIVEIRA; ALEXANDRE, 2020, p. 224). Tais sequências podem variar, em extensão, de uma única oração para longos parágrafos, mas, para serem

considerados como passos retóricos, de acordo com Alves Filho (2018), necessitam ser recorrentes em um gênero ou em uma de suas seções.

Um movimento retórico, por sua vez, diz respeito a “uma função retórico-comunicativa relativamente padronizada desempenhada por agrupamentos de sequências textuais usadas em um gênero de texto particular ou em uma de suas seções”. (ALVES FILHO, 2018, p. 138). Isto é, os passos retóricos são os caminhos para se atingir um movimento retórico, este que, por seu turno, é um agrupamento de passos retóricos com certa afinidade. Swales (1990), ao realizar uma análise pioneira de gêneros, desenvolveu o que ficou conhecido como “Modelo CARS” (Create a Research Space), traduzido literalmente como “Criar um Espaço de Pesquisa”. Aqui, optamos por utilizar a nomenclatura proposta por Biasi-Rodrigues (1998), na qual *move* e *step* são nomeados de unidade e subunidade retórica.

Para desenvolver o CARS, Swales (1990) analisou um total de 110 introduções de artigos de pesquisa das áreas de física, educação e psicologia. Desse modo, o autor chegou a um quadro com três movimentos retóricos: estabelecer o território, estabelecer o nicho e ocupar o nicho. Dentro de tais movimentos, Swales (1990) incluiu os passos retóricos equivalentes em cada movimento. Esse modelo tem sido discutido e adaptado para diversos gêneros acadêmicos, como projetos de pesquisa, artigos científicos, resumos, entre outros.

No próximo tópico deste capítulo, iremos discutir sobre o gênero resumo e sobre algumas pesquisas realizadas sobre este gênero com a metodologia de análise de gêneros proposta inicialmente por Swales (1990) e adaptada por alguns pesquisadores em níveis nacional e internacional.

### *O gênero resumo e os resumos de pesquisas de IC*

Podemos afirmar que o resumo de IC faz parte do que Swales (2009) denomina de cadeia de gêneros, ou seja, é parte constitutiva de uma situação comunicativa em que vários gêneros se relacionam entre si em termos de uma sucessão de eventos comunicativos. Conforme Bezerra (2017, p. 59), “o conceito da cadeia de gêneros permite o agrupamento de gêneros intimamente relacionados e que se relacionam numa ordem cronológica ditada

por procedimentos bastante estereotipados”. Entre os gêneros que compõem a cadeia em que se insere o nosso objeto de estudo, mencionamos o projeto de pesquisa, o relatório final da pesquisa, o edital de inscrição no Simpósio de Iniciação Científica, o resumo, a carta de aceite, os anais do evento, o pôster acadêmico (*banner*) ou a apresentação de *slides* com o texto a ser apresentado durante o evento e o certificado de participação.

Conforme Oliveira (2017, p. 15):

o resumo de comunicação em tamanho é um menor gênero acadêmico autônomo. É autônomo porque circula isoladamente do gênero que resume, ao contrário de outros resumos diários que circulam juntamente com o texto maior do qual fazem parte. Nisso o resumo de comunicação precede o texto maior, não é uma redução do texto-fonte.

Essa singularidade apontada por Oliveira (2017), qual seja, o fato de o resumo de comunicação ser um gênero autônomo, foi importante para nosso estudo, pois os resumos que compõem o *corpus* desta pesquisa são assim caracterizados e têm como texto-fonte um relatório final de pesquisa.

No Brasil, relevantes pesquisas sobre a definição e estruturação dos resumos têm sido realizadas. Um dos estudos mais impactantes, de maior fôlego, foi possivelmente a que resultou na tese de doutoramento de Biasi-Rodrigues (1998). Como resultado da pesquisa, a autora apresenta a descrição retórica de resumos de dissertações de mestrado na área de Linguística, em uma adaptação do Modelo CARS (*Create a Research Space* – Criar um Espaço de Pesquisa), proposto por Swales (1990) em seus estudos sobre a introdução do artigo científico. Biasi-Rodrigues (1998) constata, após a análise de 134 resumos de dissertações de mestrado, que, apesar da relativa flexibilidade do gênero, é possível construir um modelo da organização retórica dos resumos de dissertação, conforme descrição a seguir.

**Unidade retórica 1 – Apresentando a pesquisa**

Subunidade 1A – Expondo o tópico principal e / ou

Subunidade 1B – Apresentando o(s) objetivo(s) e / ou

Subunidade 2 – Apresentando a(s) hipótese(s)

**Unidade retórica 2 – Contextualização da pesquisa**

Subunidade 1 – Indicando área(s) de conhecimento e / ou

Subunidade 2 – Citando pesquisas / teorias / modelos anteriores e / ou

Subunidade 3 – Apresentando um problema

**Unidade retórica 3 – Apresentação da metodologia**

Subunidade 1A – Descrevendo procedimentos gerais e / ou

Subunidade 1B – Relacionando variáveis / fatores de controle e / ou

Subunidade 2 – Citando / Descrevendo o(s) método(s)

**Unidade retórica 4 – Sumarização dos resultados**

Subunidade 1A – Apresentando fato(s) / achado(s) e / ou

Subunidade 1B – Comentando evidência(s)

**Unidade retórica 5 – Conclusão(ões) da pesquisa**

Subunidade 1A – apresentando conclusão(ões) e / ou

Subunidade 1B – Relacionando hipótese(s) a resultado(s) e / ou

Subunidade 2 – Oferecendo / apontando contribuição (ões) e / ou

Subunidade 3 – Fazendo recomendação(ões) / sugestão (ões)

---

*Fonte:* Biasi-Rodrigues (1998)

Acerca da flutuação terminológica na aplicação do Modelo CARS, observamos que Biasi-Rodrigues (1998) adota o termo “unidade retórica” em vez de “movimentos”, como em Swales (1990). Da mesma forma, os “passos” do autor são renomeados como “subunidades”. Entretanto, na nossa concepção, tal diferenciação terminológica não interfere no sentido do fenômeno analisado pela pesquisadora, nem rompe com o marco teórico utilizado.

Apesar de haver pistas léxico-gramaticais que apontam para cada movimento em particular, este não é concebido como uma unidade formal, sintática, por exemplo, mas como uma unidade funcional da organização do

texto. Os movimentos retóricos são estratégias utilizadas pelo escritor para atingir um determinado objetivo intencionado, além de evidenciar os propósitos comunicativos do gênero e as expectativas de uma determinada comunidade discursiva.

Comparando os movimentos e passos, ou as unidades e subunidades, conforme a proposta de Biasi-Rodrigues (1998) e de Araújo (1999), com os elementos estruturais recomendados no Edital PROP/UESPI 02/2017, percebemos similaridades, conforme pode ser observado na síntese apresentada no Quadro 1:

*Quadro 1: Elementos constitutivos do resumo.*

	<b>Biasi-Rodrigues (1998)</b>	<b>Araújo (1999)</b>	<b>Edital Prop/UESPI 02/2017</b>
01	Apresentação da pesquisa	Situando a pesquisa	Introdução
02	Contextualização da pesquisa	Apresentando a pesquisa	Objetivos
03	Apresentação da Metodologia	Descrevendo a metodologia	Métodos utilizados
04	Sumarização dos resultados	Sumarizando os resultados	Resultados obtidos
05	Conclusão da Pesquisa	Concluindo a pesquisa	Conclusões

*Fonte: Elaborado pelos autores.*

A principal diferença entre os marcadores de condução da informação das pesquisas de Biasi-Rodrigues (1998; 2009) e de Araújo (1999), em relação ao que é solicitado nos resumos do XVI Seminário de Iniciação Científica, diz respeito aos itens 01 e 02, do Quadro 1. Conforme as orientações do Edital PROP/UESPI/2017, nas instruções para elaboração dos resumos que foram submetidos ao seminário, no item que seria a introdução espera-se que os proponentes apresentem e contextualizem a pesquisa. Já em relação aos objetivos, no modelo proposto pelo evento de IC, há um item com recomendação específica e exclusiva para esta informação.



## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O *corpus* da análise é composto por 20 resumos de IC, da grande área de Letras, Linguística e Artes, extraídos no caderno de Resumos do XVI Seminário de Iniciação Científica, realizado no ano de 2017 na Universidade Estadual do Piauí e pode ser encontrado no endereço eletrônico: <[http://sistemas2.uespi.br/sigprop/simposio/download/livro\\_sic2017.pdf?081559](http://sistemas2.uespi.br/sigprop/simposio/download/livro_sic2017.pdf?081559)>.

Nosso estudo se define como descritivo/quantitativo, representado pelo objetivo de descrever a organização retórica dos textos componentes do nosso *corpus*, tendo como categorias de análise, a proposta de Swales (1991), adaptada por Biasi-Rodrigues (1998). Verificaremos a ocorrência e recorrência das unidades e subunidades retóricas presentes no *corpus* e, também, descreveremos cada uma delas. Quanto à quantificação dos dados, esta ocorreu através da identificação das recorrências em que as unidades retóricas e subunidades correspondentes, indicando ao final, um modelo da área investigada, elaborado pelos autores.

Foi realizada uma análise prévia dos 20 resumos, tendo como critérios as pistas lexicais, semânticas e conteúdo informacional e, em seguida, realizamos uma análise mais pontual, para ter a clareza dos resultados encontrados. Para a identificação do *corpus*, enumeramos os resumos de 1 a 20 [R+número indicativo do resumo]. Por fim, contabilizamos cada unidade e subunidade retórica encontrada para chegarmos ao modelo dos resumos constituintes de nosso *corpus*.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Diante do nosso objetivo, a análise das ocorrências e recorrências das subunidades retóricas, apontamos apenas aquelas que possuem um número igual ou superior a 10% do *corpus* analisado. Ao todo, encontramos 5 (cinco) unidades retóricas que são realizadas por 13 subunidades retóricas, as quais apresentamos a seguir:

Quadro 2: Quadro das ocorrências das unidades e subunidades encontradas em nosso corpus

Unidades e subunidades retóricas	Quant. de Resumos	Ocorrências
<b>UNIDADE RETÓRICA 1: APRESENTAÇÃO DA PESQUISA</b>		
Subunidade 1A: Expondo o tópico principal	20	10
Subunidade 1B: Apresentando o(s) objetivo(s)	20	15
Subunidade 2: Apresentando a(s) hipótese(s)	0	0
Subunidade 3: Justificando a pesquisa	20	4
Subunidade 4: Introduzindo o leitor na pesquisa	20	9
<b>UNIDADE RETÓRICA 2: CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA</b>		
Subunidade 1: Indicando área(s) do conhecimento	20	2
Subunidade 2: Citando pesquisas/ teorias/ modelos anteriores	20	5
Subunidade 3: Apresentando um problema	20	2
<b>UNIDADE RETÓRICA 3: APRESENTAÇÃO DA METODOLOGIA</b>		
Subunidade 1A: Descrevendo procedimentos gerais	20	11
Subunidade 1B: Relacionando variáveis/ fatores de controle	0	0
Subunidade 2: Citando/Descrevendo métodos	0	0
Subunidade 3: Descrevendo o corpus	20	5
Subunidade 4: Descrevendo quadro teórico metodológico	20	8
<b>UNIDADE RETÓRICA 4: SUMARIZAÇÃO DOS RESULTADOS</b>		

Subunidade 1A: Apresentando fato(s) achado(s)	20	11
Subunidade 1B: Comentando evidências	0	0
<b>UNIDADE RETÓRICA 5: CONCLUSÃO (ÕES) DA PESQUISA</b>		
Subunidade 1A: Apresentando conclusão(ões)	20	2
Subunidade 1B: Relacionando hipótese(s) a resultado(s)	0	0
Subunidade 2: Oferecendo/ apontando contribuições	20	6
Subunidade 3: Fazendo recomendação(ões)/ sugestão(ões)	0	0

Fonte: Elaborado pelos autores.

Quadro 3: Quadro comparativo do modelo encontrado em Biasi-Rodrigues (1998) e modelo encontrado neste estudo

<p><b>MODELO DE BIASI-RODRIGUES (1998)</b></p> <p><b>Unidade retórica 1 – Apresentando a pesquisa</b></p> <p>Subunidade 1A – Expondo o tópico principal e/ou</p> <p>Subunidade 1B – Apresentando o(s) objetivo(s) e/ou</p> <p>Subunidade 2 – Apresentando a(s) hipótese(s)</p> <p><b>Unidade retórica 2 – Contextualização da pesquisa</b></p> <p>Subunidade 1 – Indicando áreas(s) do conhecimento e/ou</p> <p>Subunidade 2 – Citando pesquisas/teorias/modelos anteriores e/ou</p> <p>Subunidade 3 – Apresentando um problema</p> <p><b>Unidade retórica 3 – Apresentação a metodologia</b></p> <p>Subunidade 1A – Descrevendo procedimentos gerais e/ou</p> <p>Subunidade 1B – Relacionando variáveis/ fatores de controle e/ou</p> <p>Subunidade 2 – Citando/ descrevendo o(s) método(s)</p> <p><b>Unidade retórica 4 – Sumarização dos resultados</b></p> <p>Subunidade 1A – Apresentando fato(s)/ achado(s) e/ou</p> <p>Subunidade 1B – Comentando evidência(s)</p> <p><b>Unidade retórica 5 – Apresentando conclusão(ões)</b></p> <p>Subunidade 1A – Apresentando a(s) conclusão(ões) e/ou</p> <p>Subunidade 1B – Relacionando hipótese(s) a resultado(s) e/ou</p> <p>Subunidade 2 – Oferecendo/ apontando contribuição(ões) e/ou</p> <p>Subunidade 3 – Fazendo recomendação(ões)/ sugestão(ões)</p>	<p><b>MODELO – MODELO ENCONTRADO NOS RESUMOS DE LETRAS, LINGUÍSTICA E ARTES</b></p> <p><b>Unidade retórica 1 – Apresentação da pesquisa</b></p> <p>Subunidade 1A – Expondo o tópico principal e/ou</p> <p>Subunidade 1B – Apresentando o(s) objetivo(s) e/ou</p> <p>Subunidade 2 – Introduzindo o leitor na pesquisa e/ou</p> <p>Subunidade 3 – Justificando</p> <p><b>Unidade retórica 2 – Contextualização da pesquisa</b></p> <p>Subunidade 1 – Citando pesquisas/ teorias/ modelos anteriores ou</p> <p>Subunidade 2 – Apresentando um problema ou</p> <p>Subunidade 3 – Indicando área(s) do conhecimento</p> <p><b>Unidade retórica 3 – Apresentação da metodologia</b></p> <p>Subunidade 1A – Descrevendo procedimentos gerais e/ou</p> <p>Subunidade 2 – Descrevendo quadro teórico metodológico e/ou</p> <p>Subunidade 3 – Descrevendo o corpus</p> <p><b>Unidade retórica 4 – Sumarização dos resultados</b></p> <p>Subunidade 1A – Apresentando fato(s) achado(s)</p> <p><b>Unidade retórica 5 – Conclusão(ões) da pesquisa</b></p> <p>Subunidade 1A – Oferecendo/ apontando contribuições ou</p> <p>Subunidade 2 – Apresentando conclusão(ões)</p>
---	--

Fonte: Elaborado pelos autores

Como podemos perceber, no quadro acima, a ocorrência de todas as unidades e subunidades descritas por Biasi-Rodrigues (1998) não acontece

em todos os resumos analisados, o que evidencia que não existe uma convenção rígida para construção do texto em estudo.

Ademais, a subunidade que mais se apresenta nos resumos é a *Subunidade 1B: Apresentando o(s) objetivo(s)*, ou seja, os estudantes/autores/pesquisadores privilegiam apresentar a pesquisa, pois sugerimos que, ao apresentar a pesquisa dessa forma, eles terão uma maior aceitação por parte dos avaliadores. Isso se mostra mais visível quando analisamos os resumos R1, R3 e R5. Nos dois primeiros, praticamente todo o resumo é a unidade retórica 1 e no R5 em todo o corpo do resumo o autor somente apresentou a pesquisa. Vejamos, pois, um exemplo:

#### **Exemplo 01 - R2**

*O objetivo geral concentra-se em investigar as estratégias de referência na construção dos sentidos do gênero multimodal meme verbo-imagético.*

As pistas linguísticas que nos ajudaram na identificação dessa subunidade foram: “O objetivo geral”, “O presente estudo tem como objetivo”, “tem como objetivo geral” sempre com o item lexical “objetivo”.

Outra subunidade que nos chamou atenção foi a *Subunidade 4: Introduzindo o leitor na pesquisa* não prevista no modelo de Biasi-Rodrigues (1998), localizada na unidade retórica 1. Essa subunidade se apresentou em 9 dos 20 resumos analisados, ou seja, em 45% do corpus analisado. Adiante, indicamos como essa subunidade se apresenta em dois exemplos:

#### **Exemplo 02 - R6**

*A compreensão do fenômeno de intertextualidade é imprescindível quando se trata de Memes na internet. Perceber a relação entre o texto fonte e o intertexto requer habilidades linguísticas e não linguísticas que, em sua ausência, podem tornar um texto criativo em um texto incoerente para alguns leitores.*

#### **Exemplo 03 - R12**

*O ensino dos gêneros textuais, por meio de textos, objetiva instrumentalizar os alunos com as ferramentas necessárias para agirem e interagirem em variadas esferas comunicativas.*

Nessa subunidade, os autores apresentam a pesquisa de forma contextualizada dando vida e significado à pesquisa. No edital que rege a publicação dos resumos, consta que o resumo deverá conter: *introdução, objetivos, métodos utilizados, resultados obtidos e conclusões*. Dessa forma, entendemos que essa subunidade se assemelha à introdução que o edital solicita, pois este também deixa claro que o resumo deverá conter os objetivos como sendo algo diferente da introdução. Essa forma de conduzir as informações não foi fácil de ser identificada, porque a identificação não ocorreu por pistas lexicais, mas por aspectos semânticos, ao passo que esta se assemelha muito à *subunidade 1A Expondo o tópico principal*, que no modelo de Biasi-Rodrigues (1998), indica uma introdução de forma objetiva sem contextualizar o leitor sobre o assunto tratado na pesquisa.

Na unidade retórica 3 – Apresentação da metodologia, duas novas subunidades foram encontradas em relação ao modelo que Biasi-Rodrigues (1998) propôs: *Descrivendo quadro-teórico metodológico* (40% do corpus) e *Descrivendo o corpus* (25% do corpus), nos quais os estudantes apresentam minúcias de como seu trabalho foi desenvolvido, sem, necessariamente, indicarem os métodos e procedimentos. Vejamos os exemplos abaixo:

#### **Exemplo 04 - R4**

*Para concretizar esta pesquisa foi utilizado os estudos de Jauss (1994), Iser (1996) e Costa (2013).*

No R4, de forma bem resumida, o autor apresenta os teóricos em que ele se baseou para a realização da pesquisa. Percebemos a possibilidade de, ao analisar esse bloco textual, este seja confundido com a *Subunidade 2 – Citando pesquisas / teorias / modelos anteriores*, da unidade retórica 2 do modelo proposto por Biasi-Rodrigues (1998). Para nós, o que distingue a primeira subunidade da segunda é o fato de que na primeira os autores apenas apresentam os teóricos em que eles se basearam e na segunda, do modelo proposto por Biasi-Rodrigues, os autores, além de apresentar os teóricos, filiam esses teóricos em alguma pesquisa/teoria/modelo já discutido dentro de sua área, como podemos observar no exemplo abaixo.

#### **Exemplo 05 - R8**

A fundamentação teórica está pautada a partir das concepções sobre a literatura infantil e o leitor, na perspectiva de Aguiar (2001) e Zilberman (2005); ao debate sobre a ilustração e a relação texto/imagem consoante Camargo (1995), Linden (2012), Mastroberti (2007, 2012), Nikolajeva (2011), Oliveira (2008), Ramos (2011), Santaella (2012); a discussão sobre a proposição de práticas leitoras pautadas pela imagem Góes (2009), Panozzo (2001, 2007), Ramos & Panozzo (2011).

O autor do R6 nos indica o quantitativo de seu *corpus*, apresentando o *corpus* que ele analisou na pesquisa, fornecendo mais informações para que o leitor, que não terá acesso ao relatório final da pesquisa realizada, possa ter fundamentos sobre o que, de fato, foi realizado.

#### **Exemplo 06 – R6**

*A metodologia adotada trata-se de uma análise descritiva e qualitativa de um corpus de 30 Memes*

No que concerne à Conclusão, 40% dos autores apresentaram suas conclusões de maneira objetiva, sendo que 30% apontaram as contribuições que suas pesquisas traziam o que evidencia a tentativa de demonstrar a relevância de suas pesquisas para a comunidade discursiva que eles estão inseridos, como podemos perceber no exemplo abaixo:

#### **Exemplo 07 - R8**

É a partir dessa análise que será possível discutir a configuração que a narrativa infantil de Eva Furnari, é selecionada pelo PNBE, apresenta em face do imagético.

Dentre as subunidades que Biasi-Rodrigues (1998) encontrou em seu estudo sobre resumos de dissertações, algumas não foram encontradas em nosso estudo: *Subunidade 2: Apresentando a(s) hipótese(s)*; *Subunidade 1B: Relacionando variáveis/ fatores de controle*; *Subunidade 2: Citando/Descrivendo métodos*; *Subunidade 1B: Comentando evidências*; *Subunidade 1B: Relacionando hipótese(s) a resultado(s) e a Subunidade 3: Fazendo recomendação(ões)/ sugestão(ões)*.

## CONCLUSÕES

Neste capítulo, tivemos como objetivo analisar a constituição retórica de resumos resultantes de pesquisas desenvolvidas em programas de Iniciação Científica (IC), no âmbito do curso de graduação em Letras de uma universidade pública do Piauí. Por conseguinte, apresentamos um quadro demonstrativo que expõe as unidades e subunidades retóricas recorrentes nos exemplares pertencentes ao *corpus* em comparação com o estudo de Biasi-Rodrigues (1998). Com as análises, constatamos que a subunidade mais recorrente é a B1 *Apresentando o(s) objetivo(s)*, que demonstra que os graduandos entendem a relevância dos objetivos para uma investigação científica.

Outro achado interessante foi uma subunidade não descrita no modelo de Biasi-Rodrigues (1998), a *Subunidade 4: Introduzindo o leitor na pesquisa*, tal subunidade, apesar de não prevista, possui recorrência elevada, visto que está presente em 45% do *corpus* analisado, o que evidencia que os autores privilegiam colocar os leitores a par do contexto da pesquisa. Esperamos que a pesquisa relatada neste capítulo possa contribuir para a escrita acadêmica, especificamente do gênero resumo, demonstrando como exemplares reais possuem as suas informações distribuídas de maneira recorrente.

## REFERÊNCIAS

- ALVES FILHO, Francisco. Como mestrandos agem retoricamente quando precisam justificar suas pesquisas. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 18, n. 1, 2018.
- ARAÚJO, A. D. Uma análise da organização discursiva de resumos na área de educação. *Revista do GELNE (UFC)*, Fortaleza, v. 1, n. 1, p. 26-30, 1999.
- ASKEHAVE, Inger; SWALES, John M. Identificação de gênero e propósito comunicativo: um problema e uma possível solução. In: BEZERRA, Benedito Gomes.
- BAZERMAN, Charles. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez, 2009.

- BEZERRA, Benedito Gomes. *Gêneros no contexto brasileiro: questões [meta]teóricas e conceituais*. São Paulo, Parábola Editorial, 2017.
- BIASI-RODRIGUES, B. Estratégias de condução de informações em resumos de dissertações. 1998. 204 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.
- BIASI-RODRIGUES, B. O papel do propósito comunicativo na análise de gêneros: diferentes versões. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS (SIGET), 4., Tubarão, SC. *Anais...* Tubarão/SC: UNISUL, 2007. p. 729-742.
- BIASI-RODRIGUES, Bernardete; CAVALCANTE, Mônica Magalhães (orgs.). *Gêneros e sequências textuais*. Recife: Edupe, 2009. p. 221-247.
- LIMA DE OLIVEIRA, Jancen Sérgio; ALEXANDRE, Leila Rachel Barbosa. Como mestrands de linguística agem retoricamente quando elaboram sua identificação do problema de pesquisa. *LETRAS EM REVISTA*, [S.l.], v. 11, n. 01, jun. 2020. ISSN 2318-1788. Disponível em: <<https://ojs.uespi.br/index.php/ler/article/view/235>>
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MILLER, Carolyn R. Gênero como ação social. In: *Gênero textual, agência e tecnologia*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 21-41.
- OLIVEIRA, J. H. P. de. *Análise de gênero em contextos específicos: organização retórica e construção de sentidos no resumo de comunicação para eventos acadêmicos*. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Recife, PPCL/Unicap, 2017.
- SWALES, John M. *Genre analysis: english in academic and researching settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.



# PERSPECTIVAS DE GÊNERO E SEXUALIDADE E PRÁTICAS DISCURSIVAS NO GÊNERO TEXTUAL CHARGE: TROCAS SUBJETIVAS ENTRE VIDA E OBRA DE LAERTE COUTINHO<sup>1</sup>

Fabiano Eloy Atilio Batista

## INTRODUÇÃO

Figura 01: Às vezes...



Fonte: Google imagens, acesso em: set. 2020

Inicialmente, afirmo que o que me interessa são as “minorias de poder”, compreendidas aqui como grupos que, em certa medida, encontram-se vulneráveis e sofrem diversos tipos de discriminação (física, simbólica ou institucional) e são vítimas de intolerância (SÉGUIN, 2002). Ou melhor, o que me interessa são os corpos dessas “minorias” que, em sua grande maioria, estão fadados a imposições de padrões que legitimam uns corpos em detrimento a outros, que apontam seus lugares e papéis em sociedade. São

---

<sup>1</sup> Este trabalho foi desenvolvido para obtenção do grau de Especialista em Artes Visuais pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF); assim, ele foi publicado originalmente no repositório da Universidade disponível em:  
<<https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/10586/4/fabianoeloyatiliobatista.pdf>>.

corpos estigmatizados (GOFFMAN, 1978), privados dos mais variados espaços e contextos simplesmente por existirem.

Contudo, nesta pesquisa, interessa-me ainda mais os corpos que fogem das regras, mais especificadamente os corpos Trans, os quais são entendidos aqui como possibilidades de produções de autonomia sobre os corpos diante da palavra (trans)sexualidade. Pensamos na utilização desse termo a partir de estudos, tais como, Butler (2004), Benedetti (2005) e Bento (2012), que compreendem, em linhas gerais, que o termo garante uma possibilidade de outras maneiras de subjetivações, que se referem aos esforços de deslocamentos desses sujeitos, das possibilidades de produção desses sujeitos, desses corpos, de seus afetos e prazeres em sociedade.

Compreende-se, ainda, que tais sujeitos “se aventuram em produzir desvios [...] parecem poder arcar com a ruptura das formas estáveis” (PRECIOSA, 2010, p. 39), contribuindo para pensarmos “[...] quem somos nós, quem é cada um de nós senão uma combinação de experiências, de informações, de leituras, de imaginações?” (CALVINO, 2011, p. 138), em que “cada vida é uma enciclopédia, uma biblioteca, um inventário de objetos, uma amostragem de estilos, onde tudo pode ser continuamente remexido e reordenado de todas as maneiras possíveis” (idem).

Nesse sentido, ao refletir sobre as construções das tirinhas da cartunista brasileira Laerte Coutinho, mais especificadamente as da personagem Hugo/Muriel, percebe-se que elas se tornam um terreno fértil para o diálogo e discussão inerentes às temáticas de gênero e sexualidade no campo das artes, por conseguinte, em sociedade. Permitindo-nos apreciar não só “meus personagens”, mas, sobretudo, a (re)construção de uma vida que se intercambia com os processos de produção da artista.

Assim, buscaremos neste capítulo, mesmo que sucintamente, a oportunidade de apreciar as subjetividades encontradas no fundo do armário, já escancarado, da cartunista brasileira Laerte Coutinho, presentes na construção das tiras de sua personagem Hugo/Muriel, buscando problematizar as discussões de gênero e sexualidade presentes nelas e como estas refletem valores de nossa sociedade.

## RABISCANDO CAMINHOS

O presente capítulo se trata de uma análise discursiva e imagética das tirinhas produzidas pela cartunista brasileira Laerte Coutinho e possui o objetivo de atentar-se para as subjetividades presentes nas imagens, bem como nos discursos presentes nas construções de sua personagem Hugo/Muriel.

As tirinhas utilizadas ao longo deste capítulo foram produzidas pela cartunista entre os anos de 2009 e 2014 e postadas em seu blog denominado: *Muriel Total*, que consiste em um site de Laerte Coutinho no qual são publicadas tirinhas da personagem Hugo/Muriel. O site é hospedado em uma plataforma da empresa brasileira UOL, do Grupo Folha de S. Paulo. O uso desses textos multimodais é utilizado aqui para enriquecer a discussão proposta, além de trazer a “voz/perspectiva” da própria autora de um modo mais artístico e livre.

Ressaltamos ainda que, inicialmente, tais tirinhas foram veiculadas na Folha de S. Paulo, tanto em sua versão impressa como virtual, atingindo, por conseguinte, um grande público de leitores. Atualmente, como já mencionado as tirinhas produzidas se encontram disponíveis somente no blog supracitado, sendo disponível no site somente tirinhas produzidas entre 01/03/2009 a 19/07/2014.

A escolha das tirinhas trabalhadas neste capítulo se deu, dentre diversos fatores, por versarem sobre as temáticas a respeito dos direitos e das dificuldades enfrentadas pelas pessoas Trans em sociedade e sobre as discussões inerentes as temáticas de gênero e sexualidade.

Para a análise dos dados foi utilizado uma inspiração no método de Análise de análise de imagem proposta por Martine Joly (1994), por meio da qual buscou-se identificar os aspectos presentes nas representações das imagens nas charges e inferir conhecimentos e teorias para uma explicação dos fenômenos retratados.

## ALGUNS ESBOÇOS SOBRE CORPO, GÊNERO, SEXO E SEXUALIDADE

Figura 02: A dúvida de sempre...



Fonte: Google imagens, acesso em: set. 2020

Comumente, acredita-se que os sujeitos que nasceram com o genital masculino (pênis) são necessariamente homens, ao passo que, os que nascem com o genital feminino (vagina) são mulheres. Está é uma visão binária, correlacionado com a dicotomia homem e mulher, a qual o sexo de origem (biológico) corresponde à identidade de gênero que deva ser assumida (social). Enfatiza-se ainda a possibilidade intersexual, ou ainda derivações cromossômicas que vão além das usuais XX e XY, amplificando-se assim as próprias categorizações do(s) sexo(s) biológico(s). Nessa lógica,

[...] determinado sexo (entendido, neste caso, em termos de características biológicas) indica determinado gênero e este gênero, por sua vez, indica o desejo ou induz a ele. Essa sequência supõe e institui uma coerência e uma continuidade entre sexo-gênero-sexualidade. Ela supõe e institui uma consequência, ela afirma e repete uma norma, apostando numa lógica binária pela qual o corpo, identificado como macho ou como fêmea, determina o gênero (um de dois gêneros possíveis: masculino ou feminino) e leva a uma forma de desejo (especificamente, o desejo dirigido ao sexo/gênero oposto). (LOURO, 2008, p. 80)

Contudo, os sujeitos podem nascer com o genital masculino e se identificar com o gênero mulher e vice-versa (ou até mesmo não se identificar com nenhum deles), pois,

O fato de um indivíduo se sentir homem ou mulher (sua identidade de gênero) não tem, necessariamente, relação com seu sexo biológico (identidade sexual); nem tampouco com sua orientação sexual (que

pode ser heterossexual, homossexual, bissexual). Contudo, no Ocidente, o conceito de gênero está colado ao de sexualidade/reprodução, o que promove uma imensa dificuldade de separar, segundo o senso comum, a problemática da identidade de gênero da de orientação sexual. (LIMA, 2011, p. 169)

Segundo Molinier e Welzer-Lang (2009), o homem é ensinado/educado, desde a infância, a ser dominador e viril, pois “a virilidade é a expressão coletiva e individualizada da dominação masculina” (p. 102). Por conseguinte, os homens que não se adequam às atitudes viris e se apresentam com características que se aproximem de características sociais tidas como do universo do feminino, sofrem discriminação. A questão sobre gênero é sociocultural e caracterizada como “uma forma de controle social que se exerce sobre todos os homens, desde os primeiros passos da educação masculina” (MOLINIER; WELZER-LANG, 2009, p. 102). Essa dominação também ocorre com as mulheres, pautado na docilidade, cuidados com lar, família e afins. De acordo com Dagmar Meyer (2011, p. 95), “Vivemos nossas vidas e não nos apercebemos de como este cotidiano está pautado, regulado e normatizado por compreensões generificadas, apreendidas na cultura e assumidas como certas e verdadeiras”. Ou, na visão de Butler (2015, p. 69), gênero refere-se a uma “estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida, a qual se cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância, de uma classe natural de ser”.

Segundo as análises realizadas por Mauss (1974) e Le Breton (2009), o corpo deve ser analisado e problematizado mediante a cultura a qual está inserido, sendo ele fruto de continuum sócio histórico específico. Para Mauss (1974), todas as ações realizadas pelos seres humanos é fruto de distintas maneiras de sociabilidade e não se constitui restritamente de noções biológicas, mas sim, de uma educação social. Partindo das mesmas concepções, Le Breton (2009) apregoa que devemos compreender o corpo para além de um aglomerado de órgãos disposto segundo as ciências biológicas. Mas, sobretudo, como um símbolo capaz de unir e diferenciar as mais distintas formas culturais. Enfatizando, ainda que o corpo é mutável, variável

de cultura para cultura e reflete valores e tradições específicas de determinada sociedade.

Assim, cabe se ressaltar a celebre frase de Beauvoir (1980), em seu livro intitulado *O Segundo Sexo: a experiência vivida*, “Não se nasce mulher, torna-se mulher” (p. 58). Nessa lógica, não se nasce homem, torna-se. Ao analisarmos a frase, podemos traçar relações com os pensamentos de Mauss (1974) e Le Breton (2009), pois os indivíduos são frutos de uma educação sociocultural, em que valores, regras, normas e tradições são transmitidos, assimiladas e crivados como verdades, pois não nascemos predestinados a sermos isso ou aquilo, mas somos conduzidos mediante as estimas estabelecidas por nossa cultura.

Aqueles que não se enquadram nesses valores impostos e crivados pela nossa cultura estão dispostos (mesmo que contra sua vontade) a sofrerem uma série de estigmas (GOFFMAN, 1978), que são oriundos de um processo social que se considera um padrão de normalidade e excluiu todos que não se enquadram nesse padrão, tornando-os anormal.

Nesse sentido, como foco de abordagem deste estudo, interessa-nos compreender as relações sociais das pessoas Trans<sup>2</sup>, que é um grupo fortemente estigmatizado em nossa sociedade e que sofrem transfobia, discriminação, agressão, assédio, dentre outras formas de violências físicas, simbólica e institucional.

Suscintamente, podemos compreender que as pessoas Trans se referem às relações e as experiências de sujeitos que ao nascimento foram designadas como do sexo masculino ou feminino, entretanto, não se reconhecem como pertencentes a esse sexo. Ao contrário, compreendem-se, identificam-se e se nomeiam como do gênero oposto ao designado ao nascimento,

---

<sup>2</sup> A utilização da nomenclatura Trans é utilizada neste estudo como um conceito guarda-chuva para designar as pessoas que vão além das normas binárias de sexo e gênero; pode ser a travesti, a pessoa transexual (que marca seu sexo e identidade de gênero aos apostos que foram atribuídos no nascimento) ou a pessoa transgênero (que flui entre os vários gêneros possíveis ou ainda, não adota qualquer posição de gênero).

ainda que para alguns desses sujeitos, a priori, seja apenas uma nomeação subjetiva e muita das vezes não compartilhada em suas relações sociais; decisão essa tomada, muita das vezes, em decorrência da transfobia e da possível exclusão de contextos privados e públicos em sociedade. Conforme enfatiza Amara Rodovalho (2016),

Daí também não importar coisa alguma a travesti [Pessoa Trans] se autodeclarar homem ou mulher ou nenhum dos dois, pois ela estará sujeita às mesmíssimas exclusões sociais em qualquer dos casos (o corpo, nosso corpo, diz por nós tudo o que a sociedade julga necessário saber sobre nós antes mesmo que possamos abrir a boca; à travesti, aliás, nunca será permitido outra coisa senão ser esse corpo, por mais capacitada e inteligente que seja). (RODOVALHO, 2016, p. 25)

Os indivíduos Trans são atores sociais, geralmente, incompreendidos, pois sua situação vai muito além do discurso biológico. Sentir-se, pertencer e, principalmente, ser aceito como pertencente àquele gênero vem sendo um embate no quesito jurídico-social. A pessoa nasce com cromossomos, genitais e hormônios de um sexo, todavia, tem a mais absoluta convicção de pertencer ao gênero oposto. Essa incompreensão generalizada, bem como toda a discriminação que lhe são peculiares se mostram extremamente difíceis no convívio amplo da vida em sociedade.

Então, observar as obras de Laerte, e em especial as tirinhas Hugo/Muriel, é como poder escutar, mesmo que tão distante, a artista sussurrando ao pé do ouvido, confidenciando seus fantasmas, suas dores e suas angústias. Os trabalhos de Laerte são, ou se tornam, sua autobiografia diária. É poder fazer parte de sua intimidade. É observar “o dentro e o fora de cada figura da subjetividade” (ROLNIK, s/d, p. 02) que ela cria e recria, traçando sua existência.

Porém, antes de mergulharmos no mágico universo das tirinhas, torna-se imprescindível a apresentação de quem as concebe, sobretudo, pela linha tênue entre a arte e a vida de quem as cria, pois “[...] o que há de interessante, mesmo numa pessoa, são as linhas que a compõe, ou que ela compõe, que ela toma emprestado, que ela cria” (DELEUZE, 1992/2008, p. 47).

## “LAERTE-SE”<sup>3</sup>: CONHECENDO UM POUCO DA VIDA DA ARTISTA<sup>4</sup>

Nascida em São Paulo, no dia 10 de junho de 1951, considerada, na época, menino pelo simples fato da existência do pênis, Laerte Coutinho é considerada um dos expoentes na história em quadrinhos/tirinhas/tiras no Brasil. Estudou na Universidade de São Paulo (1969), onde se formou na Escola de Comunicação Cultural, posteriormente, também se forma em Comunicação em Arte, pela mesma instituição. Iniciou suas criações ainda no ambiente universitário. Na década de 1970, é contratada pela Gazeta Mercantil e pelo jornal a Folha de S. Paulo, onde desenvolveu diversos trabalhos de cunho militante nas esferas política e social (CAVALCANTE, 2014).

Laerte se casou três vezes. Teve três filhos (Rafael Coutinho, Laila Coutinho, Diogo Coutinho, sendo este último já falecido) e viveu boa parte de sua vida sobre o prisma da heteronormatividade, embora Laerte seja categórica em diversas entrevistas que sempre sentiu atração por homens.

Dentre suas principais obras desenvolvidas ao longo de décadas, podemos citar: *Condomínio*, que tem como personagens o zelador e o síndico de um edifício (baseado nas relações sociais em seu prédio que morava); *Overman*, que era um super-herói meio atrapalhado, sendo um dos primeiros personagens de Laerte a possuir traços e interesses para a temática de gênero; *O Gato e a Gata*, aos quais os denomina como Ele e Ela, que se constituem de dois felinos que travam discussões sobre questões conjugais; *Os Piratas do Tietê*, que é uma de suas mais conhecidas produções, com início em 1983. Ainda, podemos destacar os personagens “Deus”, que rendeu a

---

<sup>3</sup> O nome “Laerte-se” que inicia o nome deste tópico faz referência ao documentário produzido pela Netflix (2017) que conta um pouco sobre a vida e trajetória da cartunista brasileira Laerte Coutinho.

<sup>4</sup> Utilizaremos nesse artigo o tratamento nos pronomes instituído linguisticamente como femininos, em respeito à identidade de gênero da artista, mesmo quando nos referimos a sua trajetória antes de sua transição.



produção de alguns almanaques e tinha como discussão um céu alternativo, além de seus trabalhos dos “Los Três Amigos”<sup>5</sup>.

Contudo, neste capítulo nos interessa as tirinhas de seu personagem “Hugo Baracchini”, que é uma visão cômica sobre o homem da modernidade e seus problemas cotidianos. Personagem este que, posteriormente, se transformaria na crossdresser Muriel, que brinca com os padrões de gênero e sexualidade instituídos em nossa sociedade. Nas tirinhas em que aparece a personagem Hugo/Muriel são narrados o dia a dia da população Trans no Brasil, sendo realizada uma forte crítica aos padrões binários dos gêneros.

Nesse sentido, após sua consolidação enquanto cartunista, Laerte introduz em suas tiras sua visão de mundo, ou melhor, seu mundo, de maneira que, quando assume sua identidade de mulher trans/travesti, transporta tais mudanças a seu, já consolidado, personagem Hugo, conforme supracitado.

Hugo aos poucos se torna a extensão da própria Laerte, não mais enquanto um personagem, mas como sua “linha de fuga” (DELEUZE, 1992/2008) para encarar o mundo a sua volta e expor seus sentimentos, suas conquistas e sua militância.

Laerte buscou gerar outras possibilidades de existência, reinventando a si mesma, e o mundo a sua volta.

As primeiras insatisfações surgiram em 2001 ou 2002, no vácuo de uma tempestade maior que causara o fim do meu terceiro e último casamento. Pouco depois, em 2004, o incômodo cresceu e resolvi abandonar vários elementos que marcavam minha trajetória. Abandonei personagens famosos, como o Overman, os Gatos e os Piratas do Tietê, certo tipo de humor, menos sutil, e a preocupação com a linearidade das histórias. Iniciei, ali, uma fase mais “filosófica”, que muitos intitulam de nonsense e que ainda me caracteriza. (COUTINHO, 2010)

---

<sup>5</sup> Para maiores informações sobre a biografia e produção da artista acessar o site: <<http://www2.uol.com.br/laerte/info/biografia-top.html>>. Acessado em: 14/04/2019.

Sob a justificativa de estar sendo perseguida por uma máfia, Laerte transveste pela primeira vez seu personagem, como forma de fugir de tal perseguição. O ano era 2004, na época a cartunista estava no auge de sua carreira, com cinquenta e três anos, ainda com a identidade masculina. Hugo aparece passando batom, depilando suas pernas, colocando a peruca e se montando, como podemos verificar na tirinha que inicia a introdução deste capítulo. A charge se torna significativa, pois após a publicação da mesma, a arquiteta e leitora Maria Paula Manfitane, que passou pelo mesmo processo de readequação de gênero, entrou em contato com Laerte e a questionou sobre esses novos comportamentos e experiências do personagem Hugo, perguntando-a se não seria demanda da própria autora<sup>6</sup>.

Desde as transformações pessoais na vida de Laerte, suas tirinhas esboçam novos contornos, novas linhas, novas cores. O que abriu espaço para a aparição de Muriel.

Laerte se utiliza de diversos discursos para a construção de sua identificação da personagem, Muriel se materializa não apenas sob um caráter estético e corporal, mas sob um caráter ideológico, acompanhando as mudanças que a autora perpassa em sua vida, momento este que assume sua identificação de gênero mulher, mais publicamente a partir do ano de 2009.

É uma descoberta nova, uma predileção que se insinua há séculos, mas que se manifestou com todas as letras apenas em 2009. Cinco anos antes, um dos meus personagens, o Hugo, decidi 'se montar'. Não sei exatamente por quê. Só sei que, de uma hora para outra, arranjou vestido, batom, salto alto e se jogou no mundo. Desde que nasceu, o Hugo se porta como um alter ego do Laerte. Ele costuma assumir nos quadrinhos grilos e desejos que se confundem com os meus. O fato de imitar o visual das mulheres certamente denunciava

---

<sup>6</sup> O fato de imitar o visual das mulheres certamente denunciava algo sobre mim - sobre ambições que eu me negava a explorar às claras. Foi quando recebi o e-mail de uma arquiteta, fã do Hugo. Quer dizer: de um arquiteto que abraçou a identidade feminina (COUTINHO, Laerte. Revista Bravo, em 2010).

algo sobre mim – sobre ambições que eu me negava a explorar às claras. (COUTINHO, 2010)

Através da personagem, Laerte fala, coloca suas opiniões, seus medos, sua militância, mas, sobretudo, discute verdades e tabus enraizados em nossa sociedade.

Permite-nos pensar nas múltiplas possibilidades sobre o universo trans, sobre os desejos interiorizados dos sujeitos. A atenção dada pela cartunista a essa temática, por meio de suas tirinhas, torna-se de extrema importância, a fim de indagar realidades e minimizar injustiças. Os questionamentos concebidos e vinculados pela mídia impressa são, em certa medida, um movimento educativo e conscientizado, já que fazem refletir, por vezes, sobre tabus e a sociedade atual.

## VESTIR-SE DE SI: IDENTIDADE E REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO NAS TIRINHAS DE HUGO/MURIEL

Das diversas obras de Laerte Coutinho, selecionamos algumas para serem analisadas neste capítulo. Nosso intuito é analisar e compreender como os discursos presentes na construção dessas tirinhas, cuja materialidade é composta por linguagens verbais e não verbais, nos mostra determinadas práticas associadas às construções das identidades, mas especificamente no que diz respeito às construções de gênero, conforme podemos analisar nas tirinhas abaixo.

Figura 03: O manual...



Fonte: Google imagens, acesso em: set. 2020

Nessa charge (*figura 03*), composta por duas personagens: Hugo/Muriel e Beth (ex-namorada de Hugo), o personagem Hugo ainda está se

“descobrimo” com relação a sua identificação. Podemos observar que Beth (que é estudante de psicologia) está com um grande livro em mãos e começa a ler para Hugo/Muriel, tentando definir o seu comportamento e colocandoo como neurótico. Assim, podemos inferir que esse livro, possivelmente, representa um manual médico denominado como: *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais*, onde a transexualidade era designada como anormalidade.

Hugo/Muriel, totalmente trajado com o instituído socialmente como roupas femininas, toma os livros em suas mãos e o coloca sobre a cabeça para caminhar, fazendo uma alusão às aulas de postura e etiqueta que eram ensinadas a modelos e meninas da alta sociedade. Ou seja, podemos observar que Hugo/Muriel, diante do ocorrido, faz uso dos recursos civilizatórios para questionar e criticar os padrões que são instituídos. A sua atitude é de quebrar paradigmas e desestabilizar certas verdades crivadas em nossa sociedade, buscando apenas sua felicidade e se sentir bem.

Figura 04: Tédio de sempre ...



Fonte: Google imagens, acesso em: set. 2020

Na charge 04, Hugo/Muriel aparece maquiada e de camisola deitada sobre uma almofada, provavelmente em casa. Ao se deparar com um teste (muito usual em revistas de moda, beleza, comportamento e afins), ela se demonstra alegre e surpresa (por ser algo que gosta de fazer). Entretanto, diante das possibilidades dispostas para serem marcadas pela revista sobre a pergunta: “*Você se define como:*”, Hugo/Muriel com uma cara blasé joga a revista para trás e dispara a frase (com uma cara de entediada): “*Ô, Tédio...*”. Com essa atitude, Hugo/Muriel questiona a necessidade que a sociedade impõe de se definir, de traçar um caminho e tê-lo como única rota, limitando as experiências e as vivências dos seres humanos dentro de modelos, dentro de “caixinhas”.

Nesse sentido, podemos traçar diálogos com Stuart Hall (1999) quando o autor afirma que, os sujeitos podem assumir diferentes identidades no decorrer de sua vida, sendo essa marcada de acordo com o tempo, contexto histórico e cultural, dentre outras possibilidades. As identidades, nessa lógica, podem ser remexidas e reordenadas em várias possibilidades. Semelhantemente ao que apregoa Mauss (1974) e Le Breton (2009) sobre suas percepções sobre o corpo, a identidade também não é inata, mas construída socialmente.

Figura 05: Nestes trajes!?! ...



Fonte: Google imagens, acesso em: set. 2020

Na *figura 05*, Hugo/Muriel se encontra entrando em um restaurante, quando ainda na porta é barrada por um sujeito que lhe indaga se aqueles eram trajes para aquele local (a personagem veste uma minissaia, uma blusa que deixa sua barriga a mostra e uma bolsa de lado), tendo em vista que Hugo (na condição e visão da sociedade é um homem e se encontra vestido socialmente com trajes tidos como femininos). Diante da fala, Hugo/Muriel se observa dos pés à cabeça e desaparece da cena. Ao retornar ao estabelecimento, agora vestido com um longo vestido roxo, cabelos com penteado e uma carteira de mão – “mais requintada” – Hugo/Muriel passa pelo mesmo segurança que lhe olha de forma espantada. Contudo, na construção dessa cena o que está em jogo não são as vestimentas em si da personagem, mas sim, o fato de ser um “homem” (na visão do segurança e da heteronormatividade) se vestindo como uma “mulher”. Fato esse que, ocorre cotidianamente em sociedade, e demonstra o preconceito inculcado nos sujeitos que por vezes tenta privar certos corpos, em especial os corpos trans, de diversos espaços públicos e privados, estigmatizando-os e colocando-os à margem da sociedade. Ao utilizar o humor, a cartunista faz uma forte crítica sobre as

diversas situações desagradáveis e constrangedoras vividas e vivenciadas por esses sujeitos em sociedade.

Figura 06: Você não é uma ...



Fonte: Google imagens, acesso em: set. 2020

Na charge acima, Hugo/Muriel é questionada por uma mulher cisgênera<sup>7</sup> que lhe diz que ela nunca será uma “mulher de verdade”. A fim de questionar e problematizar a situação ocorrida, Hugo/Muriel faz alguns movimentos com as mãos, trançando uns dedos sobre outros e pedindo para que a mulher repita os mesmos gestos. Quando a mulher não consegue fazer os gestos, Hugo/Muriel diz que ela não deve se preocupar, pois ela não era uma Muriel.

Com essa atitude, Hugo/Muriel ironiza o comportamento de algumas mulheres, e da sociedade, que satirizam e não compreendem as identificações de gênero das pessoas Trans, utilizando-se, em sua maioria, de discursos biológicos (pautadas na questão das genitálias e por vezes cromossômicas) para reafirmarem o que é aceito enquanto “verdadeiras” mulheres ou homens em sociedade. Ou seja, esse argumento utilizado pauta-se restritamente na compreensão de que o gênero é algo biológico e não construído socialmente e culturalmente.

---

<sup>7</sup> Termo utilizado para se referir ao indivíduo que se identifica, em todos os aspectos, com o seu “gênero de nascimento”.

## CONSIDERAÇÕES GERMINAIS

Podemos observar que as construções propostas nas tirinhas de Laerte Coutinho são críticas e desestabilizadora das construções sociais sobre os gêneros impostas e crivadas em nossa cultura. As tirinhas apresentam extrema, e importante, reflexão sobre as questões normativas sobre as discussões relacionadas às temáticas de gênero e sexualidade, e se configuram, por finalidade, como mecanismo de suma importância para ampliação desse conhecimento através de uma ludicidade (uma vez que as tirinhas são coloridas, possuem desenhos, são didáticas – sem serem ofensivas e pejorativas).

No que diz respeito à relação autora-obra, devemos ressaltar que se torna evidente, e quase inquestionável, a ligação entre as tramas dos enredos narrados e a vida pessoal da autora, enfatizando críticas e trazendo problematizações sobre a sociedade na qual a mesma está inserida.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. *Análise do Conteúdo*, Lisboa: Edições 70, 1977.

BEAUVOIR, Simone de. *O Segundo Sexo*, v.I, II. Tradução Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BEEMYN, Brett; ELIASON, Mickey. *Queer Studies: A Lesbian, Gay, Bisexual, and Transgender Anthology*. Nova York: New York University, 1996.

BENEDETTI, Marcos. *Toda feita: corpo e o gênero das travestis*. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

BENTO, Berenice. A diferença que faz a diferença: corpo e subjetividade na transexualidade. In: *Bagoas*, Natal, v. 3, n. 4, p. 95-112, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/2298/1731>. Acesso em: 13 out. 2018.

BUTLER, Judith. *Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade*. Trad. Renato Aguiar. 9o.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

CALVINO, Italo. *Seis Propostas para o Próximo Milênio*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

CAVALCANTE, Laís Medeiros. “Quero deixar de ser um menino dependente para ser uma mulher autônoma”: os casos transgêneros nas tirinhas de Laerte Coutinho.

(Dissertação de mestrado), Universidade Federal de Campina Grande - Centro de Humanidades: Programa de Pós-graduação em História, 2014.

COUTINHO, Laerte. Laerte: 'Tenho vergonha de quase tudo que desenhei'. *Bravo!*: set. 2010. Entrevista concedida a Armando Antenore.

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992. 7ª reimpressão 2008.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 2a. Ed. Rio de Janeiro: Zahar; 1978.

HALL, Stuart. *Identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

JOLY, Martine. Introdução à análise da imagem. Ed.70: Lisboa, 1994.

LE BRETON, David. *A sociologia do corpo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

LIMA, Rita de Lourdes de. Diversidade, identidade de gênero e religião: algumas reflexões. In: *Em Pauta*. 2011, n. 28, pp. 165-182. ISSN 1414-8609. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaempauta/article/view/2940>. Acessado em 17/09/2017.

LOURO, Guacira Lopes. Viajantes pós-modernos. In: *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MAUSS, Marcel. As técnicas corporais. In: *Sociologia e antropologia*. São Paulo: EPU/Edusp, 1974.

MEYER, Dagmar. Transexualidade e heteronormatividade: algumas questões para a pesquisa. In: *Textos & Contextos* (Porto Alegre), v. 10, n. 1, p. 193 - 198, jan./jul. 2011. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/viewFile/7375/6434>. Acessado em 30 de set. 2018.

MOLINIER, Pascale; WELZER-LANG, Daniel. *Feminilidade, masculinidade, virilidade*. Dicionário Crítico do Feminismo. 2009, pp. 101-106. ISBN 978-85-7139-987-7. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4098403/mod\\_resource/content/1/Kergoat%20p.67-75%20in%20Dicionario\\_critico\\_do\\_feminismo%202009.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4098403/mod_resource/content/1/Kergoat%20p.67-75%20in%20Dicionario_critico_do_feminismo%202009.pdf). Acessado em 17 de Outubro 2018.



PRECIOSA, Rosane. *Rumores Discretos da Subjetividade*. Sujeito e Escritura em Processo. Porto Alegre: Sulina: Editora da UFRGS, 2010.

RODOVALHO, Amara. Não fossem seus pêlos vários. In: *Periódicus*, Salvador, n. 5, v. 1, maio-out.2016. Revista de estudos indisciplinados em gêneros e sexualidades. Publicação periódica vinculada ao Grupo de Pesquisa CUS, da Universidade Federal da Bahia – UFBA. Disponível em: <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistaperiodicus>. Acessado em 09/04/2019.

ROLNIK, Sueli. *Uma insólita viagem à subjetividade fronteiras com a ética e a cultura*. S/D. Disponível em: <http://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/viagemsubjetic.pdf>.

SÉGUIN, Elida. *Minorias e grupos vulneráveis: uma abordagem jurídica*. Rio de Janeiro: Forense, 2002.

# ANÚNCIOS PUBLICITÁRIOS E SEUS PONTOS ARGUMENTATIVOS: ANÁLISE LINGUÍSTICA POR MEIO DOS PRESSUPOSTOS E SUBENTENDIDOS

Hugo Mendes Sebastião

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Para os temas que concernem aos estudos da linguagem, é amplamente reconhecido que grande parte das interações humanas se manifesta por meio de textos, sejam eles na modalidade escrita ou falada, os quais se diferenciam mediante as suas configurações de uso e finalidade. No momento que um texto assume dentro da interação verbal uma posição situada, ele apresenta traços marcados que o enquadram em uma função social distinta, incluindo-o em uma esfera específica de estrutura e construção, ou seja, a um determinado gênero textual. Embora os gêneros textuais não possam ser delimitados e classificados em sua totalidade, justamente o que os diferem dos tipos textuais, eles se adaptam pelo uso e tomam formas peculiares de composição.

Os gêneros textuais, para Marchuschi (2005, p. 20), surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem, à vista disso possuem locais e momentos específicos de uso e cada um deles distingue-se de acordo com o seu contexto de produção, além disso, eles estão ligados a uma constituição própria, e podem ser analisados a partir de sua materialidade.

Dessa perspectiva, concordamos com Travaglia (2007 [2003]) ao defender o texto como uma realização da atividade comunicativa (discurso), sendo, portanto, uma unidade linguística concreta, tomada pelos usuários da língua em uma situação específica de comunicação.

É justamente pelo viés desse entendimento que enveredamos o propósito desta pesquisa: analisar os aspectos estruturais do gênero textual

anúncio publicitário e como seus aspectos materiais podem ser configurados para a produção de sentido. No tocante aos aspectos linguísticos, pretendemos analisar os implícitos, colocando, de forma mais específica, os pressupostos e subentendidos, pois acreditamos que pelo fato do gênero anúncio publicitário estar fortemente marcado por uma função apelativa, são portadores de aspectos linguísticos que promovem suas propriedades argumentativas.

Escolhemos como ponto de análise os pressupostos e subentendidos, porque eles nos permitem entender o que fica latente em um enunciado, justamente um traço dos anúncios publicitários que por muitas vezes se utilizam de mensagens carregadas de inferências para destacar um ponto específico, alertar sobre algo ou até mesmo ironizar um conceito. Por muitas vezes, essas mensagens podem gerar polêmica e por meio dos implícitos o produtor/locutor da mensagem adquire certa proteção ao se utilizar desse recurso linguístico.

“... toda informação explícita pode tornar-se tema de discussão e, por esse motivo, é passível de ser rebatida, contradita. Ao enunciar uma opinião ou uma ideia, automaticamente a expomos a possíveis críticas de nossos interlocutores.

A fim de evitar o confronto, procuramos formas de dizer que não que não exponham o conteúdo defendido à contestação. Em situações dessa natureza, podemos ao ‘por’ alguma coisa, deixar algo **implícito**; as formas implícitas cumprem a função de dizer o que desejamos dizer sem que sejamos obrigados a assumir o que dissemos.”  
(CABRAL, 2011, p. 60, *grifo da autora*)

A demonstração de como os implícitos permeiam um anúncio publicitário gerando questões que ficam submersas no enunciado, ficarão mais claras no decorrer deste capítulo e, também, na análise de *corpus*, que serão duas propagandas que se utilizam da linguagem mista para produzirem sentido, entretanto, a parte que interessa à nossa análise é a verbal.

Para alcançarmos nossos objetivos, dividimos a pesquisa deste capítulo em três partes, além das considerações iniciais e das finais: na primeira parte, trazemos reflexões sobre os elementos característicos dos pressupostos e dos subentendidos e como eles podem ser fatores argumentativos; na

segunda parte, versaremos algumas questões relativas às propriedades do gênero anúncio publicitário; na terceira, procuraremos aplicar, a título de exemplo, nossas reflexões nas análises de dois anúncios.

## O USO DOS IMPLÍCITOS NA RELAÇÃO LOCUTOR E INTERLOCUTOR: PRESSUPOSTO E SUBENTENDIDO

Ao compreendermos uma proposição, percebemos, invariavelmente, que ela carrega uma informação, ou seja, algum sentido que pode ser retirado dela. Nem sempre a mensagem que é transmitida em um enunciado está em sua superfície, em sua camada mais externa, sendo assim, é basilar que além da decodificação e da compreensão, a interpretação se faça necessária.

A vista disso, este é justamente o intuito principal desta pesquisa: perceber quais são alguns aspectos que possam compreender os sentidos imersos de um texto. Para alcançarmos tais objetivos, escolhemos como base os pressupostos e subentendidos por acreditarmos que eles são capazes de demonstrar os sentidos que vêm embutidos na mensagem.

Nos pressupostos, enxergamos a possibilidade de perceber o que está na materialidade do texto, no entanto, a conjuntura em que o pressuposto está ligado a um enunciado vai além da simples compreensão do que foi dito, ele expõe uma espécie de mensagem prévia que acompanha o que foi posto. A partir desse ponto, conseguimos perceber a existência desse implícito, ao mesmo tempo que um enunciado faz uma afirmação, ele pressupõe outra.

Ducrot (1987) coloca o pressuposto como o entendimento que vem justaposto em um enunciado e pode ser percebido e comprovado por meio de marcas presentes no conteúdo posto, ele o descreve como um efeito de sentido que está ligado ao componente linguístico do enunciado. Em outras palavras, podemos dizer que o pressuposto pode ser percebido por meio de aspectos morfológicos e sintáticos do texto.

Outro fator interessante de ser abordado é a questão do engajamento que é criado entre locutor e interlocutor por meio do efeito de sentido dos

pressupostos. Vejamos como Oswald Ducrot descreve essa relação de fidelidade entre locutor e interlocutor.

Para descrever este estatuto particular do pressuposto, seria possível dizer (cf. Ducrot, 1968, p. 40) que ele é apresentado como uma evidência, como um quadro incontestável, no interior do qual a conversação deve necessariamente inscrever-se, ou seja, como um elemento do universo do discurso. Introduzindo uma ideia sob forma de pressuposto, processe como se meu interlocutor e eu não pudéssemos deixar de aceitá-lo. (DUCROT, 1987, p. 20)

Desse modo, percebemos como o emprego dos pressupostos em um gênero como o publicitário se faz necessário, pois por meio deles a adesão do receptor se torna mais efetiva. Assim sendo, do mesmo modo que o posto está no âmbito do “eu”, o pressuposto está o âmbito do “nós”.

No que se remete aos subentendidos, conseguimos percebê-los como no âmbito do “tu”, pois é precisamente por meio deles que o locutor deixa a responsabilidade da interpretação a cargo do interlocutor, protegendo-se assim de uma possível polêmica discursiva. Lembrando que essa interpretação não é totalmente arbitrária, ela está sujeita a uma coerência contextual, possibilitando que o locutor possa ter certa condução na interpretação de uma mensagem.

Ao contrário dos pressupostos, os subentendidos não são percebidos por traços puramente marcados no enunciado, eles evocam outros aspectos, como: o conhecimento prévio do interlocutor, inferências e o contexto de produção. Justamente por essas propriedades dos subentendidos que Ducrot (1987) os coloca como pertencentes aos componentes retóricos do discurso. De acordo com Cabral (2011, p.62), “o subentendido não está inscrito no enunciado, ele depende de um raciocínio do interlocutor em torno do enunciado”.

Dessa forma, podemos compreender os subentendidos como estando estreitamente ligados à argumentação presente em um enunciado, podendo conduzir o enunciatário a uma certa conclusão sobre o sentido da mensagem.

Em suma, conseguimos captar que os implícitos, pressuposto e subentendido podem ser estratégias úteis na produção de uma mensagem de

cunho apelativo, conseqüentemente sendo parte estrutural de alguns anúncios publicitários.

## CONTEXTUALIZAÇÃO DO CORPUS

O anúncio publicitário faz parte dos gêneros textuais que têm como intuito promoverem algo como uma ideia ou até mesmo um produto. O *Dicionário de Gêneros textuais* nos dá a seguinte definição:

Notícia ou aviso por meio do qual se divulga algo público, ou seja, a criação de alguma mensagem de propaganda com objetivos comerciais, institucionais, políticos, culturais, religiosos, etc. Como publicidade, trata-se de uma mensagem que procura transmitir ao público, por meio de recursos técnicos, multissemióticos e através de veículos de comunicação, as qualidades e eventuais benefícios de determinada marca, produto, serviço ou instituição. (COSTA, 2009 p. 31)

O postulado supracitado nos conduz a refletir sobre o teor persuasivo presente em um anúncio publicitário e o que o torna um ambiente prófero para possíveis polêmicas, pois ele é um gênero textual que tem como principal intuito conduzir as pessoas a aceitarem uma ideia que pode tanto causar o convencimento quanto reações adversas, sendo exatamente esse o ponto de uma possível interpretação controversa.

Um profissional que lida com esse tipo de conteúdo precisa ter ferramentas que o possibilitem de se abster da responsabilidade de qualquer observação polêmica, seja ela intencional ou não. Para tanto, é exatamente nos implícitos que esse profissional pode encontrar a possibilidade de se eximir de qualquer culpa direta veiculada por um anúncio publicitário.

## DA COMPREENSÃO À INTERPRETAÇÃO: ANALISANDO OS ANÚNCIOS PUBLICITÁRIOS

Conforme rememoram Koch e Elias (2006), a interpretação dos sentidos não está somente no texto, o leitor compõe os sentidos por meio de um processo de interação entre seus conhecimentos e os dados contidos no

texto. Dessa perspectiva, podemos inferir que a compreensão estaria atrelada ao texto propriamente dito, e que a interpretação extrapola a materialidade do texto, requisitando outros conhecimentos do interlocutor, conhecimentos esses que vão além da decodificação da mensagem.

Partindo desse princípio, e sob a luz dos postulados de Ducrot (1987), realizaremos nossas análises percebendo que os pressupostos estão no âmbito da compreensão e os subentendidos no da interpretação.

Começaremos pela análise de um anúncio publicitário do banco Caixa Econômica Federal, que tem como propósito promover as possibilidades de um financiamento imobiliário.

Figura 1



Fonte: < <https://cutt.ly/Hgjq66C> >. Acesso em: 17 out. 2020

No anúncio, em sua parte verbal, apresenta o seguinte posto: “*Conquistar o seu lar ficou ainda mais fácil com o projeto Minha Casa Minha Vida*”. No entanto, essa não é a única mensagem que é veiculada pelo enunciado. Aqui conseguimos notar o que Ducrot (1987) postula ao dizer que uma mesma mensagem pode trazer mais de uma afirmação. Isso porque, por intermédio do posto, também, é possível compreender uma segunda afirmação: *já era fácil conquistar o seu lar*. A segunda afirmação fica evidente quando destacamos a expressão “ainda mais”, pontualmente, porque ela pressupõe uma ação que era realizada anteriormente.

Cabral (2011, p. 70) entende que essas expressões temporais marcam uma mudança ou indicam que a ação expressa pelo verbo já havia aconteci-

do antes, funcionando como marcadores aspectuais ou interativos. Nesse sentido, as marcas linguísticas presentes no conteúdo de um enunciado carregam a capacidade de projetar um pressuposto.

Outra forma de atestarmos a real presença do pressuposto em nosso enunciado, conforme Ducrot (1987), é nos valer do princípio de negação e interrogação aplicado sobre o posto que foi pensado. De acordo com o estudioso, o pressuposto permanecerá mesmo que a asserção seja transformada em negação ou interrogação. Colocaremos o conceito em prática:

Conquistar o seu lar não ficou ainda mais fácil com o projeto Minha Casa Minha Vida.

Conquistar o seu lar ficou ainda mais fácil com o projeto Minha Casa Minha Vida?

Contudo, podemos constatar que mesmo com a transformação das frases o pressuposto continua: *já era fácil conquistar o seu lar*.

Também podemos abordar a questão do engajamento entre locutor e interlocutor, sendo esse um ponto para a análise de aspecto argumentativo. No instante que o interlocutor compreende o enunciado, ele precisa conceber as duas afirmações como verdadeiras, pois a partir do momento que o posto consegue imprimir a afirmação presente nele, a assertiva do pressuposto precisa ser aceita por uma questão de lógica. Portanto, em consonância com Ducrot (1987), que descreve o pressuposto como evidências de um quadro incontestável presente na realidade do discurso, em que locutor e interlocutor precisam aceitar sua veracidade, podemos dizer que a ideia passada pelo pressuposto imprime a premissa de que o banco Caixa Econômica já era bom e agora, com as novas facilidades, está ainda melhor. Podendo-se concluir que isso se faz como forte apelo argumentativo em um texto publicitário.

O segundo anúncio que analisaremos trata-se de um *outdoor* exposto na cidade de Barueri, o qual tinha como objetivo a conscientização da população de uma área onde a poluição estava em níveis críticos.

O componente que nos interessa nesse anúncio é a sua parte materializada em linguagem verbal. Nela podemos exemplificar de maneira satisfatória os conceitos dos subentendidos.



Figura 2



Fonte: <<https://cutt.ly/ngjwjKK>>. Acesso em: 20 out. 2020

No *outdoor*, podemos compreender como posto: *A rua é pública, não é privada*. A afirmação exposta consegue cumprir seu papel de conscientizar quando é compreendida e logo depois interpretada pelo locutor, levando-o a refletir a premissa de que a rua não pode ser comparada a uma privada ou vaso sanitário.

Não encontramos nenhum traço linguístico que exemplifique o caminho que percorremos para a dedução do interlocutor, podemos inferir que ele chegou a tal dedução por meio da sua capacidade de leitura do código e da capacidade de associar o vocábulo privada ao objeto em si. No entanto, imaginaremos uma outra interpretação possível. Digamos que um outro interlocutor se ofendeu pelo fato de achar que o anúncio publicitário está fazendo menção ao fato de a rua ser pública e não de uso particular dele, ou seja, privada. Tais interpretações seriam totalmente possíveis, pois nesse caso estamos lidando com os subentendidos.

De acordo com Cabral (2011, p. 62 apud DUCROT, 1977, p. 20) os subentendidos “não fazem aparecer dispositivos interiores à língua, cujo a função seria permitir a formação de significações”.

Temos como fato a necessidade da preservação da rua figurada no anúncio, mas a que o vocábulo “privada” se relaciona fica a cargo do raciocínio, pois temos o sentido literal e figurado possibilitando as duas interpretações. No entanto, essa dubiedade na interpretação pode ser de caráter positivo. Por meio dela temos o que Ducrot (1987) coloca como a não res-

ponsabilização do locutor pela interpretação do enunciado. Ou seja, independente da polêmica que qualquer uma das interpretações possa causar, o realizador do *outdoor* poderá sempre se inocentar alegando que a sua intenção não era aquela e que tudo se resume a uma questão de interpretação da mensagem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O exercício de análise levantado nesta pesquisa teve como objetivo investigar como os pressupostos e os subentendidos podem apresentar caráter argumentativo em certos enunciados. Isso possibilitou-nos perceber que esses implícitos realmente são capazes de estabelecer relações de compreensão e interpretação entre locutor e interlocutor. Vimos que a função dos pressupostos, na aceitação de uma realidade discursiva entre o produtor e o receptor da mensagem, é capaz de estabelecer os engajamentos necessário para que as intenções argumentativas de um discurso publicitário sejam melhor aceitas. Também constatamos que os pressupostos podem ser notados em um enunciado por meio de marcas linguísticas dos eixos sintagmáticos e paradigmáticos e que eles podem ser verificados por meio dos conceitos de interrogação e negação propostos por Ducrot (1987).

Similarmente, observamos que os subentendidos são de grande valia ao locutor no que se refere à proteção de suas intenções, ou seja, aos pontos que o eximem de determinadas polêmicas, pois é um conhecimento amplamente divulgado que os anúncios publicitários se utilizam de recursos semânticos em sua construção e, muitas vezes, esses recursos dão margem a mais de uma interpretação. Por meio dos subentendidos, a responsabilidade da interpretação recai sobre o interlocutor do enunciado, em outros termos, não há nenhuma marca linguística que possa ser verificada na materialidade do texto, deixando a responsabilidade em quem interpreta a mensagem. Pois, de acordo com Cabral (2011), a percepção dos subentendidos depende de relações lógicas do enunciado, de conexões entre a mensagem em uma realidade contextual.

Não pretendemos esgotar as possibilidades de pesquisa com este capítulo, pois entendemos que a riqueza contida na análise dos implícitos como fatores argumentativos é um campo fértil para futuras discussões.

## REFERÊNCIAS

CABRAL, A. L. T. *A força das palavras: dizer e argumentar*. – 1. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

COSTA, S. R. *Dicionário de gêneros textuais*. – 2 ed. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2009.

DUCROT, O. *O Dizer e o Dito*. Campinas, SP: Pontes, 1987.

KOCH, I. V. e ELIAS, V. M. *Ler e Compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2016.

MARCUSCHI, L. A. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. In: DIONÍSIO, A.P; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.) *Gêneros Textuais e Ensino*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002.

MOURA, H. M. de M. *Significação e contexto: uma introdução a questões de semântica e pragmática*. Florianópolis: Editora Insular, 1999.

SAVIOLI, F. P.; FIORIN, J. L. *Para entender o texto: leitura e redação*. 7. ed. São Paulo: Ática, 2000.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos (2003). “Tipelementos e a construção de uma teoria tipológica geral de textos” in FÁVERO, Leonor Lopes; BASTOS, Neusa M. de O. Barbosa e MARQUESI, Sueli Cristina (org.). *Língua Portuguesa pesquisa e ensino – Vol. II*. São Paulo: EDUC/FAPESP, 2007: 97-117.

# GÊNERO CONTO DE INVESTIGAÇÃO: PRODUÇÃO COLETIVA NO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Skarllethe Jardannya Batista Cavalcante

Marina Oliveira Lélis Viana

## INTRODUÇÃO

Após os PCNS's (Parâmetros Curriculares Nacionais), o ensino por meio de gêneros ganhou foco e, recentemente, com a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) esse ensino continua sendo central nos estudos de línguas. Com isso, tem-se o olhar voltado para o ensino de gêneros no contexto escolar, local em que, muitas vezes, esse ensino é desvinculado da realidade.

A partir da proposta da BNCC de produzir textos longos, de maneira coletiva, e considerando que a produção de gênero exige mais que uma análise prévia das características estruturais, esta pesquisa se propõe a responder ao seguinte questionamento: como trabalhar com os alunos do 4º ano o planejamento e a produção coletiva de textos narrativos? Com isso, nosso objetivo geral é relatar como se deu o processo de produção textual coletiva do Conto de Investigação no 4º ano do Ensino Fundamental em uma escola da rede privada de Teresina.

Essa proposta partiu da nossa vivência em sala de aula, em que nos deparamos com alunos que demonstram aversão à produção de texto e que afirmam que escrever é difícil. Por esse último motivo, tais alunos preferem pular a etapa de planejamento textual e escrever logo o texto proposto. Partindo disso, temos como objetivos específicos: mostrar aos alunos que o processo de escrever pode ser lúdico e prazeroso, quando feito em equipe, por exemplo; mostrar para eles que, quando se planeja, o texto se torna mais coerente. Com a realização desse trabalho em sala de aula, temos o propósito de refletir aqui como se deu esse processo e se alcançamos tais objetivos.

A escolha do Conto de Investigação se justifica pelo fato de ser um gênero que chama a atenção dos alunos, uma vez que prende a atenção destes em uma narrativa que busca solucionar um caso, por meio da busca de pistas e suspeitos. Além disso, é necessário fazer um *link* com a série anterior, em que há um forte estudo com textos narrativos. Escolhemos o 4º ano do Ensino Fundamental porque é a série em que trabalhamos, tanto na produção textual quanto em análise linguística e leitura. Nessa série, o lúdico aparece fortemente e, por isso, o trabalho com a narrativa de investigação se faz importante.

Para a metodologia, organizamos este trabalho em cinco etapas: na primeira, os alunos foram expostos a vários textos (Coletânea de Contos de Investigação), vídeos, filmes e um livro acerca do gênero Conto de Investigação. Na segunda, discutimos sobre as características composicionais e estruturais desse gênero narrativo. Na terceira, os alunos, com o auxílio da professora, realizaram o planejamento do texto. Na quarta, cada grupo de aluno escreveu uma etapa da narrativa, conforme sorteio. Na quinta, após a revisão textual, a professora e os alunos organizaram o texto, seguindo as etapas da narrativa.

Para que esse processo de ensino-aprendizagem ocorra de maneira mais eficiente, vários estudiosos se debruçam sobre pesquisas que focam no ensino de gênero no contexto escolar. Portanto, nossa pesquisa tem como aporte teórico os estudos de Schnewly; Dolz (2004), Ferrarezi; Carvalho (2015) e Citelli; Bonatelli (2011). Acrescentamos ainda os estudos de Bakhtin (2003), Marcuschi (2008), Melo (2004) e Bawarshi; Jo Reiff (2013).

Este trabalho está organizado nas seguintes seções: na primeira, apresentamos a introdução; na segunda, o aporte teórico dividido em três tópicos: *a relação do gênero com o ensino/aprendizagem*, *a BNCC e o ensino de gêneros* e *a produção textual na educação básica*; na terceira, expomos nossa metodologia; na quarta, relatamos nossa experiência com a produção do Conto de Investigação; na quinta, objetivamente, expomos nossos resultados, nossas contribuições e nossa limitação no processo de realização da pesquisa.

Posto isso, a seguir, apresentamos nosso aporte teórico.

## GÊNERO E ENSINO

Segundo Bakhtin (2003 [1979]), todos os enunciados dos indivíduos têm como base formas-padrão que possuem estruturas relativamente estáveis. Essas formas constituem os gêneros textuais, marcados socialmente e historicamente, visto que estão diretamente relacionados às diferentes situações sociais. Portanto, ao nos comunicarmos através de um determinado gênero textual, nossos enunciados possuem formas típicas, reconhecíveis pelo grupo social em que estamos inseridos, mas, ao mesmo tempo, são maleáveis, para que possam acompanhar as mudanças sócio históricas.

Assim, é possível afirmar que as formas de comunicação entre os indivíduos não são absolutamente estáveis. Por esse motivo, os gêneros também não podem ter um formato estático. Eles precisam ser flexíveis para que possam se adequar às necessidades dos indivíduos, as quais sofrem mudanças devido, principalmente, a fatores tecnológicos, culturais, sociais e históricos. Segundo Bakhtin (2003 [1979], p. 284), “o uso criativamente livre não é uma nova criação de gênero – é preciso dominar bem os gêneros para empregá-los livremente”. Dessa forma, quanto mais nos apropriamos de um gênero, mais conseguimos utilizá-lo livremente.

Enfatizamos que até mesmo uma pessoa que consegue dominar bem a língua sente dificuldade em utilizar algum gênero que não pertença ao seu meio de comunicação. Isso ocorre porque cada campo de atividade possui seu próprio gênero, com linguagem, estrutura e conteúdo específicos. Dessa forma, se essa pessoa não faz parte de determinado campo, ela não se apropriará dos gêneros específicos dele.

Sendo assim, considerando que os gêneros textuais fazem parte das ações sociais dos indivíduos nas mais diversas situações comunicativas e estão constantemente presentes no cotidiano, torna-se importante que, na escola, sejam trabalhados gêneros textuais pertencentes à realidade dos alunos, observando em que contextos comunicativos os aprendizes estão inseridos.

Em Bawarshi e Jo Reiff (2013), questiona-se se é possível explicar eficazmente para os alunos a complexa rede de traços da cultura e da sociedade a que os gêneros reagem. Nesse mesmo sentido, há também um questiona-

mento em Marcuschi (2008): “será que existe algum gênero ideal para tratamento em sala de aula?”. A preocupação, nesses casos, é com o ensino dos gêneros textuais fora do contexto em que eles funcionam. Marcuschi (2008) enfatiza ainda que, na literatura, não há um consenso que responda ao seu questionamento, visto que, segundo ele, existem gêneros mais adequados para a produção e gêneros mais adequados para a oralidade. Diante disso, ele cita o trabalho com a sequência didática de Schneuwly e Dolz (2004).

Schneuwly e Dolz (2004) afirmam que o estudo dos gêneros deve ser realizado considerando a realidade dos aprendizes, verificando se tais gêneros realmente fazem parte da vida cotidiana deles, para que, assim, além de estabelecer uma relação com a sua vida, o seu funcionamento, a intenção de quem o produziu e outros aspectos relacionados à ideia global do texto em estudo sejam compreendidos.

Esses autores propõem para o ensino-aprendizagem de gênero no contexto escolar a elaboração de sequências didáticas ou modelos que expliquem o conhecimento implícito do gênero. Segundo esses autores, quanto mais específicas forem as dimensões de se ensinar um gênero, mais a sequência didática facilitará a sua apropriação e, conseqüentemente, possibilitará o desenvolvimento de diversas capacidades de linguagem relacionadas ao(s) gênero(s). Assim, quando o objeto de trabalho é detalhado e explicado, ele se torna acessível às práticas de aprendizagem da linguagem.

De acordo com Bawarshi e Jo Reiff, (2013), compreender, analisar e aplicar o que aprendemos por meio da análise de gêneros inclui uma orientação para o desempenho tanto dentro como fora dos textos, sendo importante, portanto, mostrar e ensinar aos estudantes que os textos desempenham tarefas no mundo, as quais estão ligadas a práticas sociais.

No ambiente escolar, ao abordar o estudo do gênero, é inevitável que parte desse estudo seja ficcional, pois, segundo Melo (2004), quando é tido como um objeto de ensino e colocado em um contexto de produção diferente daquele em que é comumente utilizado, o gênero deixa de ser apenas um instrumento de comunicação.

Melo (2004), com base em Bakhtin (2003), acrescenta ainda as esferas comunicativas em que os gêneros circulam. Com isso, a autora enfatiza que, para se trabalhar um gênero em sala de aula, é preciso levar em conta os

interesses, as vivências, os conhecimentos prévios, as esferas comunicativas, além do conhecimento de língua que o aprendiz já possui.

Dessa forma, os gêneros trabalhados com os aprendizes devem levar em conta suas experiências e interesses de vida, de modo que sejam mais próximos de suas realidades, para que, assim, possam compreender o gênero e ampliar seus conhecimentos acerca do assunto estudado.

Assim, levando em consideração que as crianças interagem mais com o texto de ficção, sendo esse o mais usual no ensino em fase inicial, nossa proposta é a produção do Conto de Investigação. Isso porque, em experiências anteriores, os alunos já estudaram contos e, também, porque na fase de apresentação do gênero, partimos de uma série televisiva – *Os detetives do Prédio Azul* – que muitos alunos já assistiram e demonstraram interesse.

Diante disso, a seguir, apresentamos nossa teoria acerca da produção de textos.

### *BNCC e o ensino de gêneros*

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), enquanto documento normativo, tem como objetivo definir o “conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BNCC, 2017, p. 7), ou seja, definir um conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis aos estudantes do Brasil. Esse documento teve sua última versão atualizada e encaminhada ao MEC em 2017, para que fosse implementada nas escolas deste país a partir de 2020.

Com relação ao estudo de gêneros no Ensino Fundamental Menor (1º ao 5º ano), a BNCC está em consonância com os PCN’s (Parâmetros Curriculares Nacionais), uma vez que reforça a centralidade do texto, considerado como pertencente a um gênero. De acordo com a BNCC, o gênero circula em esferas diferentes no uso da linguagem, sendo, portanto, imprescindível levar em conta as práticas humanas nos diversos campos de atuação.

No Ensino Fundamental menor, a BNCC se divide nos seguintes eixos: Eixo da Leitura/Escuta; Eixo da Produção de Textos; Eixo da Oralidade;



Eixo da análise Linguística/Semiótica. Para esses eixos, e para cada ano, o documento propõe habilidades específicas e/ou gerais, sendo de nosso interesse as habilidades do eixo de leitura/escrita e produção voltadas ao 4º ano do Ensino Fundamental, ano que analisamos nesta pesquisa.

No que diz respeito ao Eixo da Leitura/Escrita – que pode ser compartilhada ou autônoma, a BNCC propõe a habilidade de ler e compreender textos narrativos de maior porte, como contos e crônicas. Essa leitura deve ser, inicialmente, compartilhada e, só depois, autônoma. Essa é a habilidade EF15LP16, proposta do 1º ao 5º ano.

Acerca da produção de textos, a BNCC propõe, com a habilidade EF35LP26, que os alunos devem ler e compreender, com uma autonomia considerável, textos narrativos de ficção que apresentem cenários e personagens. Além disso, devem observar os elementos estruturais: tempo, enredo, espaço, narrador e personagens, bem como a construção dos discursos direto e indireto. Ademais, o documento propõe, com a habilidade EF35LP25, que os alunos criem narrativas ficcionais com autonomia considerável. Para isso, devem descrever detalhes, sequenciar eventos e utilizar imagens que estejam de acordo com o contexto, objetivando reforçar, com isso, o sentido do texto. Devem ser utilizados, ainda, marcadores de tempo, de espaço e de fala. Essas duas habilidades de produção são propostas do 3º ao 5º ano.

Ainda no eixo da produção de textos, a BNCC mostra que, na habilidade EF15LP05, os alunos devem, antes de produzir o texto, planejá-lo, considerando: situação comunicativa, interlocutores, propósito comunicativo, circulação, suporte, linguagem, além da organização e da forma do texto. Os discentes podem, ainda, pesquisar informações que sejam essenciais à sua produção. Essa habilidade é proposta do 1º ao 5º ano.

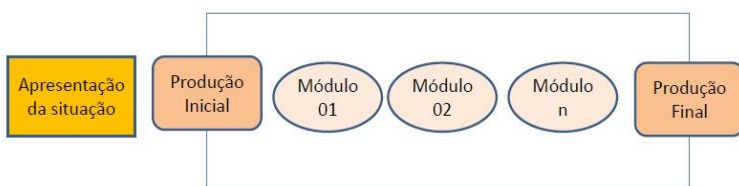
Diante disso, a partir das habilidades aqui expostas, nosso trabalho foca no planejamento e na produção do gênero Conto de Investigação no 4º ano do Ensino Fundamental, considerando os aspectos propostos pela BNCC. Portanto, a seguir, apresentamos nossa discussão acerca da relação entre gênero e ensino.

## *Produção de textos na educação básica*

De acordo com Lopes-Rossi (2011), no processo de leitura e produção textual, o trabalho com gêneros proporciona aos alunos o desenvolvimento de sua autonomia, bem como permite uma maior apropriação do funcionamento da linguagem em situações variadas, considerando que é por meio dos gêneros que o uso da linguagem se manifesta nas situações comunicativas da qual os alunos fazem parte.

Ainda com base na autora, o processo de leitura de gêneros na escola não, necessariamente, pressupõe a produção escrita, porém, para a realização desta, há sempre o processo de leitura que a antecede. Isso acontece, porque é importante que os alunos se apropriem das características do gênero que irão produzir. Para isso, a produção escrita de um gênero pode ser iniciada com um módulo didático.

Nesse mesmo sentido, Schneuwly e Dolz (2004) enfatizam que, para que os alunos se apropriem de noções e de aspectos essenciais no desenvolvimento da capacidade de se expressar de maneira oral e escrita, é necessário criar um contexto de produção preciso, assim como realizar atividades diversas. Para tanto, os autores sugerem o trabalho com a sequência didática, a qual visa auxiliar os estudantes a melhor apropriar-se e utilizar um gênero. Eles sugerem o seguinte esquema:



*Fonte:* Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004)

De maneira breve, destacamos que, na apresentação da situação, devem ser descritas detalhadamente as informações necessárias sobre o que os alunos irão fazer durante o estudo do gênero. Em seguida, os alunos deverão fazer uma produção inicial para que os professores possam identificar as capacidades e as potencialidades que os estudantes já possuem. Depois, nos

módulos, serão trabalhados os problemas que apareceram na primeira produção. Na produção final, os alunos podem colocar em prática o que aprenderam em cada módulo e o professor poderá fazer, com isso, uma atividade somativa.

Com essa perspectiva, Schneuwly e Dolz (2004) tomam o gênero enquanto instrumento que possibilita a comunicação, e esta realiza-se, de maneira empírica, em textos. Para eles, no ensino de gêneros, é ideal partir de alguma situação, a fim de identificar a atividade a ser desenvolvida. É nesse sentido que propomos o trabalho com o gênero Conto de Investigação, partindo de uma sequência de passos adaptados a partir do modelo de Schneuwly e Dolz (2004), considerando as especificidades dos nossos alunos, sobretudo, o lado lúdico da infância.

Em conformidade às ideias aqui apresentadas, para Ferrarezi e Carvalho (2015), escrever é um ato artificial e, portanto, é possível aprendê-lo, desde que, em sala de aula, seja aprendido corretamente. Portanto, o aluno precisa aprender a pensar como se escreve e, assim, pensar em aspectos importantes antes de produzir o texto, tais como: o que devem escrever; para quem; com qual objetivo; em que suporte; onde o texto irá circular. Ademais, antes de escrever, o aluno precisa conhecer o gênero, seu propósito comunicativo e suas características estruturais. Por isso, o processo de leitura e de análise de texto antecede o processo de produção.

Ferrarezi e Carvalho (2015) enfatizam que é necessário que o docente fique atento à criatividade dos alunos e os incentive a aplicá-la em seu texto. Pensando em explorar essa criatividade dos alunos, escolhemos o trabalho com a tipologia narrativa, mais especificamente no Conto de Investigação. Os autores ressaltam, ainda, que nesse processo é imprescindível o planejamento do texto antes de produzi-lo, envolvendo, inclusive, a caracterização dos personagens e a esquematização do enredo.

Citelli e Bonatelli (2011), em suas experiências com a produção de textos, relatam que é necessário elaborar uma sequência planejada de atividades que esteja ligada à leitura e à produção de textos. No planejamento, as atividades precisam ter propósitos específicos e que solicitem dos alunos escritas, leituras e reescritas, bem como uma avaliação sobre o que produziram.

Diante disso, nosso trabalho foca na leitura, no planejamento textual e, por fim, na produção do Conto de Investigação de alunos do 4º ano do Ensino Fundamental Menor, objetivando desenvolver as habilidades apresentadas e contribuir para o desenvolvimento da escrita. A seguir, apresentamos a metodologia do nosso trabalho, para, em seguida, apresentarmos o relato da nossa experiência.

## METODOLOGIA

Este trabalho é de cunho qualitativo, possui o método narrativo e foi realizado no 4º ano do Ensino Fundamental, em oito turmas de uma escola da rede privada de Teresina, no ano de 2020. Adotamos um passo a passo que foi realizado durante um bimestre, tempo que, geralmente, trabalhamos um gênero.

Na nossa proposta de produção textual, no primeiro momento, consideramos importante imergir os alunos no universo do Conto de Investigação. Para tanto, escolhemos um filme investigativo – *Os detetives do Prédio Azul* – para o contato inicial com o gênero, considerando, inclusive, que alguns alunos já conheciam o filme e a série televisiva de mesmo nome. Além disso, em aulas iniciais, disponibilizamos aos alunos uma Coletânea de Contos de Investigação, com cerca de 15 textos, produzidos pelas professoras que já foram e que ainda são da série. Com esses textos, realizamos tanto interpretações, como deixamos a escolha do aluno a leitura livre.

Ademais, um dos paradidáticos adotados na nossa série foi um de contos de investigação da série sobre os detetives do Prédio Azul. A leitura deste foi realizada uma vez ou duas vezes por semana. Posto esse momento de imersão, depois que passamos o filme, entregamos aos alunos uma fotocópia, abordando as principais características composicionais e estruturais do gênero em estudo, assim como abordando as etapas da narrativa.

Nesse segundo momento, à medida que discutimos as características do gênero, retomamos, com exemplos, o filme assistido e/ou o paradidático do bimestre, a fim de facilitar e consolidar a compreensão do gênero. Dessa maneira, compreender as características do gênero tornou-se um processo

menos abstrato, uma vez que era possível apoiar-se em exemplos vivenciados pelos personagens e assistidos/lidos pelos alunos.

Após conhecerem as características estruturais e composicionais do gênero, chegamos ao terceiro momento: planejar e produzir coletivamente um Conto de Investigação com o objetivo de elaborar uma Coletânea de Contos do 4º Ano. Para isso, realizamos no quadro um planejamento textual com a participação dos alunos da turma, sendo escolhidos por sorteio ou porque se dispuseram a participar. No planejamento, havia os seguintes questionamentos: *O que sumiu? (caso a ser investigado); De quem era esse objeto que sumiu?; De onde o objeto sumiu?; Qual o valor (afetivo ou financeiro) do objeto?; Por que tem esse valor?.* Em seguida, os alunos elencaram três acessórios de investigação e, depois, três pistas associadas a três suspeitos diferentes. Entre esses suspeitos, a turma deveria escolher um culpado e, por fim, descrever a motivação dele (intencional ou não) para pegar determinado objeto.

Com isso, os alunos já sabiam fatos importantes sobre o caso que seria investigado. Após essa etapa, os estudantes foram divididos em 5 grupos, ficando cada um com uma etapa da narrativa: situação inicial e começo do conflito – parte 1, desenvolvimento do conflito – partes 2 e 3, resolução do caso – parte 4 e desfecho – parte 5. Para cada etapa, explicamos aos alunos o que seria necessário produzir: grupo 1 – situação inicial até o começo do conflito; grupo 2 – desenvolver o conflito iniciando a investigação até encontrar a primeira pista e o primeiro suspeito; grupo 3 – continuar desenvolvendo o conflito até encontrar a terceira pista e o terceiro suspeito; grupo 4 – descrever a resolução do conflito, apresentando culpado e sua motivação; grupo 5 – realizar o desfecho, deixando claro o que aconteceu com cada personagem.

Ressaltamos que essa atividade foi realizada em sala e todos os grupos produziram suas etapas ao mesmo tempo. Uma de nossas finalidades foi fazer os alunos perceberem que, como o texto já estava todo planejado, era possível descrever apenas uma parte dele e, quando juntássemos o todo, haveria coerência na história criada.

A seguir, relatamos nossa experiência com a produção do Conto de Investigação.

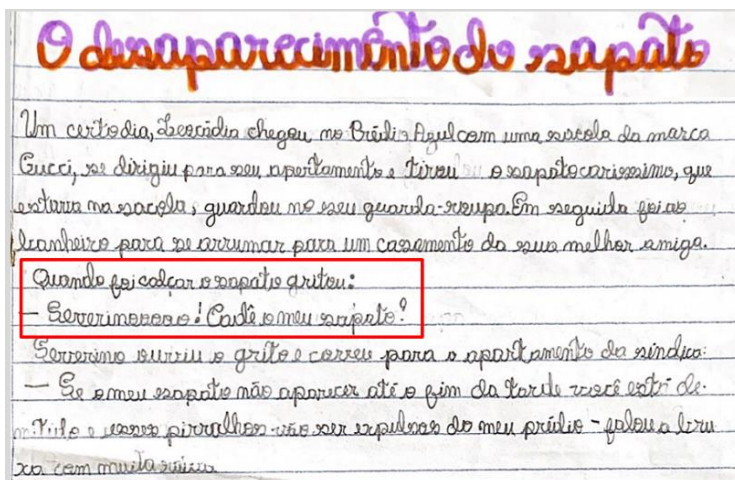
## RELATO DA EXPERIÊNCIA: ANÁLISE E RESULTADOS

Os alunos do 4º ano do Ensino Fundamental já têm contato com gêneros narrativos em séries anteriores. Por isso, ao chegar nessa série, essa tipologia textual não é novidade, porém precisa ser lembrada e reforçada. A novidade, nesse caso, está nas características próprias do gênero Conto de Investigação.

Enquanto recepção da série anterior, escolhemos esse gênero como conteúdo do primeiro bimestre, em detrimento de gêneros informativos e argumentativos, os quais também são propostos para o 4º ano segundo a BNCC. Isso acontece porque, pela maturidade dos alunos, o contato com o lúdico dos contos facilita a aprendizagem, tanto no nível de leitura quanto de produção.

Vejamos, a título de exemplificação, a produção textual de uma turma:

Imagem 1: Situação inicial e começo do conflito.



O grupo 1 descreveu a situação inicial, contextualizando o espaço e os personagens envolvidos. Na parte destacada, temos o caso a ser investigado: o sumiço do sapato da dona Leocádia, síndica do Prédio Azul. Vejamos, agora, a produção do grupo 2:

Imagem 2: Desenvolvimento do conflito – parte 1.

Assim que os detetives ficaram sabendo do sumiço do sapato de Dona Leocádia, foram correndo para o casarão pegar suas capas com os seus alfetores de investigação.

Chegando ao apartamento de Leocádia, eles foram até a janela espiar para ver se havia alguém, com a intenção de entrar no apartamento para tentar achar alguma pista.

Quando os detetive Sal, Bento e Rino entraram no apartamento da bouca a Sal pegou o seu ocular de zoom e encontrou a cama da jaqueta de Theobaldo. Então foram correndo muito apressados procurar o bafo de dragão para tomar satisfação.

O grupo 2 desenvolveu uma parte do conflito. Observemos que os alunos começaram com o conectivo “assim”, a fim de ligar sua produção à ideia do grupo anterior. Na parte destacada, há a presença da primeira pista e do primeiro suspeito, assim como fora sugerido na proposta. Ressaltamos o uso da expressão “bafo de dragão”, que remete ao personagem Theobaldo e evita repetições no texto. Isso foi possível porque os alunos conheceram os personagens durante vivências anteriores na escola e no contexto extraescolar. Observemos, agora, a produção do grupo 3:

Imagem 3: Desenvolvimento do conflito – parte 2.

Depois de terem entrevistado o Theobaldo, os detetives entraram em sua casa e começaram a procurar mais pistas. Depois de muito tempo procurando acharam a cama de Leocádia. Quando foram para entrevistá-lo deram de cara com ele e perguntou:

- Detetives vocês viram uma cama perto do guarda roupa de Leocádia?

Os detetives estranharon e falaram:

- Queremos o que você foi fazer lá?
- Queremos rapidamente falar:
- Eu fui arrumar o meu guarda roupa.

Os detetives falaram que encontraram a sua cama e entregaram. Logo saltaram e arrumaram o guarda roupa de Leocádia viram um ~~ladrão~~ e um bafo.

Assim como o grupo 2, os alunos do grupo 3 também iniciaram a sua produção com um conectivo que liga as ideias anteriores (“depois”). Nesse trecho, há a presença da segunda pista, bem como do segundo suspeito, e da terceira pista. Observemos a produção do grupo 4:

Imagem 4: Resolução do caso.

Depois que os detetives descobriram de onde saíram o Senevino, eles voltaram para o apartamento da Susana para ver as câmeras. Então começaram a procurar com as suas lentes, até descobrir se depois de passar o domingo; o Bando voltou com o Senevino em uma das mãos, e foram ao caminho da próxima suspeita a Berenice, Sel Bando e Pappo foram ao quarto de Papi e descobriram que Berenice estava com o Senevino em uma das mãos na sua roupa e concluíram que Berenice era a culpada, então eles perguntaram a ela a sua motivação de ser o suspeito do Dom. Susana disse que Berenice respondeu que tinha a motivação de pagar o respeito da Greta, para usar na festa muita roupa de seus amigos da escola de música.

O grupo 4 acrescentou mais uma pista à última suspeita (brinco) e, em seguida, confirmou quem era a culpada, relacionando as duas últimas pistas a ela (Berenice). Apresentaram também a motivação da antagonista. Em seguida, temos a produção do grupo 5:

Imagem 5: Desfecho.

Berenice pediu desculpas para a dona Leocádia e empurrou para ficar com o sapato. A tirona ficou com muita raiva pela confusão que a menina causou e por isso negou o sapato. Os detetives passaram por ele ficam com o pé e foram conversar com a Berenice, mas ela insistiu a dar o sapato para a dona Leocádia, já estressada a susana gritou — Berenice!!!, tira esses piccaltos daqui!! AGORA — Ai minha santinha — disse Senevino — Minha prometida deu o sapato para Berenice eu sei de outro e muito mais!!! — Sai daqui dragão pedre!!! Leocádia deu o sapato para a sua sobrinha e na final tudo voltou ao normal.



No desfecho, o grupo 5 cita a culpada e sua ação diante da descoberta, retomando, assim, a produção do grupo anterior. Destacamos, mais uma vez, o uso de sinônimos para evitar repetição, sendo, possível pelo conhecimento que os alunos já possuíam. As palavras “tirana”, “bruxa”, “dona Leocádia”, “sindica” e “prometida” se referem a mesma personagem.

Em conformidade com o que propõe a BNCC, foi possível, ainda, enfatizar o uso diálogos e a pontuação específica de fala direta. Os estudantes também se atentaram à construção do cenário como um todo, citando o Prédio Azul e os cômodos que o compõem. Ademais, utilizam os personagens e suas características.

O trabalho com a narrativa e a imersão em textos diversos possibilitou explorar o lado lúdico dos alunos, tornando o processo de escrita prazeroso. Isso se potencializou por meio do trabalho em grupo, método que deixa os alunos entusiasmados com a proposta.

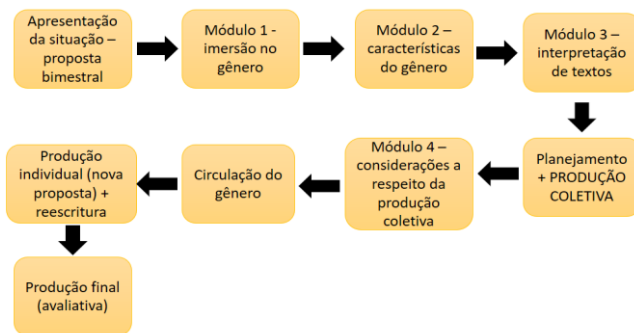
Antes de recolhermos os textos dos alunos, solicitamos que eles fizessem uma revisão textual apenas do que foi produzido pelo grupo. Depois disso, recolhemos para digitá-los da maneira como foram escritos. Nosso objetivo era fazer a correção de todo o texto em sala de aula com eles, em seguida mandar para o setor de diagramação da escola, a fim de que produzissem um livro com os textos das 8 turmas. Ao final, cada aluno receberia seu livro, tendo a oportunidade de analisar as produções e a criatividade das demais turmas. Nossa intenção era fazer com que os textos circulassem em todas as turmas. Porém, esse processo final não foi possível realizar, tendo em vista a paralisação das aulas presenciais no contexto da pandemia.

Ainda assim, ao retornamos, passaremos os trabalhos a série seguinte, a fim de valorizar a produção dos alunos. Enfatizamos que continuamos o trabalho com esse gênero na modalidade remota. Foi possível, ainda, recolher uma produção individual após a produção coletiva. Nessa produção, constatamos que, em relação a anos anteriores em que trabalhamos com o Conto de Investigação, os alunos deste ano se apropriaram mais desse gênero, considerando a produção lúdica que realizaram e, sobretudo, a compreensão da importância do planejamento textual antes da produção. Por conta do contexto de pandemia, não foi possível realizar a produção final, que seria uma atividade avaliativa.

Posto isso, a seguir, apresentamos nossas considerações finais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste capítulo foi relatar a experiência de se trabalhar a produção coletiva do Conto de Investigação, considerando a BNCC e os estudos acerca de gênero e ensino. Para isso, com base no modelo de Schneuwly e Dolz (2004), elaboramos nosso próprio modelo:



Fonte: Elaborado pelas autoras deste trabalho com base em Schneuwly e Dolz (2004)

Nesse modelo, propomos a circulação antes da produção final para que os alunos pudessem observá-la e verificar a importância do planejamento para as produções seguintes. Ademais, pode ser realizada uma segunda (atividade individual e não somativa) e uma terceira produção, sendo essa última a avaliação. Propomos a segunda produção individual a fim de que o professor analise o texto de cada aluno e possa fazer suas considerações antes da avaliação.

Elaboramos um novo modelo por considerarmos o gênero em estudo, a tipologia narrativa e, principalmente, nosso contexto: alunos entre 8-10 anos, para os quais há uma forte presença do lúdico e do imaginário. A partir dele, chegamos aos seguintes resultados: maior apropriação da escrita do gênero em estudo; maior autonomia para a produção individual que foi proposta posteriormente; atenção à importância do planejamento textual; percepção de produção textual coletiva coerente; maior apropriação no uso

de elementos anafóricos; maior interesse nos alunos tanto com relação ao gênero quanto com relação à realização da atividade proposta.

Destacamos as limitações de nossa pesquisa, uma vez que a etapa “circulação do gênero” não pode ser realizada, considerando o contexto de pandemia da Covid-19. Além disso, conseguimos ir até a segunda produção, mas não foi possível entregá-la corrigida para que os alunos pudessem reescrevê-la. Diante disso, também não foi possível realizar a atividade avaliativa, que seria nossa produção final.

Esperamos, com este trabalho, contribuir com os estudos acerca de ensino de gêneros, assim como contribuir com professores que necessitam aplicar o que a BNCC propõe, de forma que o aluno possa compreender melhor o gênero em estudo.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.
- BAWARSHI, A.; REIFF, M. J. Pesquisa de gêneros em contextos acadêmicos. In: *Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino*. São Paulo: Parábola, 2013.
- CARVALHO, R. S.; FERRAREZI J., Celso. *Produzir textos na educação básica: o que saber / como fazer*. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- CITELLI, B.; BONATELLI, I. A escrita na sala de aula: vivências e possibilidades. In: CITELLI, B.; GERALDI, J. W (org.). *Aprender e ensinar com textos de alunos*. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 121-176.
- LOPES-ROSSI, M. A. G. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 4ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 69-82.
- MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MELO, B. O. R. *A apropriação dos gêneros textuais nas séries iniciais*. Anais da XX jornada Gelne – João Pessoa, 2004. Disponível em: <<http://www.gelne.com.br/arquivos/anais/gelne-2004/PDF/b%E1rbara%20l%EDmpia%20ramos%20de%20melo.pdf>>

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasil, Governo Federal, 2017. 600 p.

SCHENEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís S. Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

# PRODUÇÃO DE JORNAL ESCOLAR: UM EVENTO DE LETRAMENTO(S)

Josenildo Barbosa Freire

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As práticas discursivas são centrais, sobretudo, nos atos de leitura e de produção de gêneros textuais, sejam elas no ambiente escolar ou não: as produções linguísticas materializam, divulgam e veiculam diferentes efeitos de sentidos. Assim, tanto ao escrever quanto ao ler, busca-se desencadear certas implicações a fim de criar sentidos.

Assim, a organização, a produção e a publicação de eventos de letramentos como o de um jornal escolar (também denominado de jornal mural) constitui uma das maneiras de desenvolver as práticas sociais de leitura e de escrita no ambiente escolar e, ainda, permite o trabalho pedagógico sobre os eixos de leitura, produção e análise linguística, demonstrando como os alunos vão se colocando como sujeitos enunciativos do seu ato de escrever: escrevem para alcançar determinadas finalidades comunicativas utilizando-se da escrita, portanto, ocupam lugares/papéis sociais de escritores/leitores nos atos de produção linguística.

Em nosso entender, a experiência pedagógica envolvendo o jornal escolar constitui, na verdade, um pano de fundo para se descortinar outras nuances: a produção de efeitos de sentidos que é veiculada pelos usos da língua, permitindo-se que ocorra a articulação entre a capacidade humana de interação entre os sujeitos e o objeto-texto.

Em face disso, as práticas de leitura e de escrita são essenciais ao desenvolvimento dos estudantes, especialmente, ao possibilitar que se tornem sujeitos das suas próprias aprendizagens, além de permitir a participação efetiva nos mais diversos eventos sociocomunicativos da interação verbal. Desse modo, eles apropriam-se da língua para ocupar um lugar social.

A escola precisa, portanto, oportunizar determinadas situações sociodiscursivas – eventos de letramento, por exemplo, nos quais o aluno se torne protagonista/sujeito do seu fazer por meio do uso de leitura e de escrita como práticas sociointeracionistas da linguagem – inserindo-o em atividades sociais de leitura e de escrita próprias do contexto escolar. Porém, tais ações não podem parar no ambiente escolar: escreve-se para além do contexto escolar. A escrita no contexto escolar pode ser compreendida, inicialmente, como um treino, dessa maneira, compreendemos leitura e escrita para além do contexto escolar, ela deve ser para a vida, para produzir sentidos nas interações sociais que realizamos por meio da língua, seja na modalidade oral, escrita e/ou multissemiótica.

Neste trabalho, objetivamos descrever e analisar como ocorre a produção, a circulação e a publicação da experiência de ensino-aprendizagem denominada de Jornal Escolar (Jornal Mural) como uma estratégia facilitadora das práticas de leitura e de escrita no ambiente escolar, com foco na produção do gênero discursivo entrevista pessoal. Para tanto, nos apoiamos nos trabalhos que versam sobre o letramento (KLEIMAN, 2005; SOARES, 2006; ROJO; MOURA, 2019), evidenciando essa área teórica como uma perspectiva sobre as práticas sociais de leitura e de escrita.

O presente estudo está disposto nas seguintes etapas: na primeira seção, apresentamos e delineamos a fundamentação teórica adotada; na segunda, descrevemos e analisamos os dados e, por fim, apresentamos as considerações finais.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: O LETRAMENTO E SEUS EFEITOS

O conceito de letramento é central nos estudos linguísticos modernos, principalmente naqueles que se dedicam a investigar os efeitos que os usos sociais da leitura e da escrita provocam a partir dos múltiplos eventos de letramentos existentes na sociedade, tais como letramentos acadêmicos, escolar e não escolar.

Portanto, a escola é um espaço privilegiado para a realização de eventos de letramentos. Assim, práticas de leitura e de escrita são ressignificadas

nos atos de ler e de (re)escrever, visto que a produção de textos de uma determinada esfera/domínio molda as práticas de linguagem dessa comunidade discursiva.

A palavra “letramento” foi introduzida na Educação e nas Ciências Linguísticas na segunda metade do ano de 1980, período em que passou a ocorrer a difusão das primeiras ideias difundidas, no Brasil, por Tfouni, Soares e Kleiman, dentre outros. Vale ressaltar que tais ideias já tinham ampla repercussão no plano internacional. Com essa introdução “tardia” do termo letramento em nosso país, deixamos de contemplar, por exemplo, a realização de atividades pedagógicas que ressignificassem a prática docente.

O referido termo surgiu em oposição às práticas de leitura e de escrita da escola tradicional, que focalizava a prática de alfabetização, a qual visava instrumentalizar o aluno para aquisição de determinada técnica e estava pautada em uma base psicocognitiva / individualista. Nesse tipo de ensino, aprender a nomear as letras do alfabeto era sinal de desenvolvimento de habilidades e competências exibidas pelos estudantes.

O avanço das ideias de letramento se deu a partir da virada discursiva e de reformas que ocorreram no ensino brasileiro – resultantes de intenso processo reflexivo de adequação e atualização das práticas de ensino-aprendizagem no contexto escolar, assim, por exemplo, saímos de uma abordagem de ensino centrada na língua enquanto estrutura/forma (Linguística da Língua) e adentramos em perspectivas enunciativo-discursivas de usos reais da língua – e assume, em seu arcabouço teórico, uma visão socioantropológica/coletiva.

Essa abordagem nova demanda que se reconheça que os sujeitos – no nosso caso, em específico, os alunos – desempenham papéis centrais nos processos de interação verbal: são responsáveis pelas ações feitas com, sobre e da linguagem. Nesse sentido, essas práticas os tornam sujeitos da linguagem, que, necessariamente, implica a participação do seu interlocutor.

O primeiro registro do item “letramento”, na produção escrita do Brasil, está no texto de Mary Kato, de 1986, no livro *No mundo da escrita*, e, em 1995, consolida-se como uma perspectiva sobre a prática social da escrita. Desde então, a referida obra e seu conteúdo têm sido repercutidos nas produções autorais das diferentes áreas de pesquisa, no processo de ensino-

aprendizagem e em documentos oficiais de Governos, como se dá com os PCN e a BNCC (BRASIL, 1997a, 1998, 2016). Todavia, pergunta-se: por que surgiu o termo letramento?

A complexidade da escrita e de seus usos no mundo social demandou um novo termo que atendesse às novas exigências das práticas da escrita nas sociedades urbanizadas, industrializadas, situadas em contexto de mídias digitais e que consideram a plasticidade do cérebro como uma realidade sociocognitiva. Um exemplo disso, é o fato de a escola valorizar mais certos letramentos do que outros, como o letramento escrito (escolar) de base grafocêntrica. Assim, o letramento praticado por vendedores ambulantes, geralmente, é desvalorizado, tanto pela sociedade quanto pela escola.

Soares (2006, p. 35) problematiza essa questão ao dizer que “[...] o termo letramento surgiu porque apareceu um fato novo para o qual precisávamos de um nome, não nos dávamos conta dele e, como não nos dávamos conta dele, não tínhamos um nome para ele” e que “[...] a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprende a usá-la” (SOARES, 2006, p. 17).

Kleiman (2005), por sua vez, define o item letramento como “[...] os usos da escrita não somente na escola, mas em todo lugar” (KLEIMAN, 2005, p. 05). Desse modo, as práticas de letramento dos estudantes não devem ficar restritas ao “letramento escolar” (ROJO; MOURA, 2019), mas abarcar outros contextos diversos da vida real em que o uso da língua é exigido, como consultar a agenda telefônica, acessar os serviços bancários, fazer depósito, ver jornal, tomar condução, fazer chamada, dentre outros eventos de letramentos que ocorrem em várias esferas de atividade humana (ROJO, 2009).

Contudo, entendemos que o letramento escolar pode ser um passo – possivelmente, o primeiro – importante no processo de aquisição da leitura e da escrita – assim, justificamos também este presente trabalho, mas não pode ser o ponto final. Os usos da leitura e da escrita ultrapassam os limites de um estabelecimento regular de ensino, demandando outras práticas sociais, como também ocorre na vida prática dos estudantes que não estão circunscritos ao ambiente escolar, mas a outros espaços de letramento(s).



Não há dúvidas de que o papel social da escrita nos diversos segmentos sociais é central. Segundo Dolz (2018,), ela constitui “fator de desenvolvimento social e cultural de um país”, isto é, permite o progresso de toda a nação. Se escrever e ler já eram atividades requeridas em períodos anteriores ao contexto atual de nossas sociedades, ainda mais são na nova configuração das sociedades contemporâneas.

Entretanto, um dos desafios que ainda persiste nas sociedades contemporâneas é o favorecimento do acesso pleno às habilidades e práticas de leitura e de escrita, ou seja, a promoção e a universalização do letramento (SOARES, 2006). Entendemos que isso ainda se constitui como um entrave por uma série de razões políticas, sociais, econômicas, estruturais e até pessoais, tanto de professores quanto de alunos e/ou de outros agentes públicos das redes de ensino.

Dessa maneira, entendemos que as sociedades estão em permanentes processos de mudança. Esses processos provocam efeitos sobre os usos das linguagens. Língua, linguagem e sociedade se condicionam mutuamente. Assim, como em períodos anteriores permitiu-se o surgimento do termo letramento, atualmente, segundo Rojo e Moura (2019)<sup>1</sup> há outros termos que procuram atender às novas exigências sociais que a escrita e a leitura desencadeiam: letramentos, multiletramentos, novos letramentos, entre outros.

Na atualidade, a produção, circulação e recepção de textos vão além do escopo do escrito e/ou do oral, pois há novas tecnologias e multiletramentos que permitem a ocorrência simultânea de várias semioses (imagéticas, sonoras, performáticas, verbais, por exemplo) para produzir unidades de sentidos nos gêneros discursivos. Isto é, novos gestos/interpretação de leitura (autor-suporte-leitor) são definidos e requeridos para essas práticas pedagógicas.

---

<sup>1</sup> Para aprofundamento das temáticas multiletramentos, mídias, eras culturais das mídias etc. reportamos o leitor à referida obra.

Por exemplo, novos gêneros discursivos como *gifs*, memes, *remix*, mix, AMV, *photoshop*, *design*, dentre outros, foram vastamente implementados nas práticas sociais de falantes e escreventes e resultaram das atividades de letramentos centradas não só na base grafocêntrica, mas incorporaram elementos dos contextos multimodais (multissemióticos).

Essa nova realidade social envolvendo a leitura e a escrita demanda novas formas de produção, circulação e recepção de gêneros do discurso orais, escritos e multissemióticos. Essa nova realidade gera indagações. E por um lado, pode-se perguntar: o que é ler e escrever nesses novos contextos? Qual o papel da escola? E, por outro, o processo de ensino-aprendizagem de língua materna precisa dar respostas satisfatórias a essas novas exigências sociais e educacionais.

Tal discussão nos leva a outro questionamento: como exercer a cidadania plenamente sem dominar (participar) ativamente desses novos contextos/condições de produção, circulação e recepção de leitura e de escrita, visto que, caso contrário, ocorre a exclusão social? Ler e escrever são práticas de cidadania e não atividades para “procurar respostas” ou pré-texto para o trabalho com gramática tradicional. Não que esse não seja importante, é, mas demanda outros contextos específicos de descrição e análise linguística.

Nesse sentido, a escola cumpre um papel social importante, pois pode ser uma das agências que viabiliza o desenvolvimento de habilidades e de competências de leitura e de escrita, além de práticas sociocomunicativas específicas. Nesse sentido, entendemos que a produção de um jornal escolar pode constituir um evento inicial, mesmo que timidamente, para se alcançar outros eventos de letramentos *a posteriori*.

Assim, a escola pode se utilizar de uma série de artefatos, procedimentos e estratégias pedagógicas que viabilizem a produção, a circulação e a publicação de gêneros discursivos, por exemplo, a organização de jornais escolares, que, em nosso entendimento, constitui um artefato, um pano de fundo para permitir o acesso e a produção da escrita escolar.

Assim sendo, o uso do jornal escolar constitui uma estratégia favorecedora do desenvolvimento de leitura e de escrita no ambiente escolar, permitindo a compreensão da escrita como um processo. Além disso, o jornal

escolar pode ser um suporte (veículo) permanente para a divulgação de gêneros discursivos diversos que são próprios do ambiente e/ou foram incorporados a ele e, desse modo, tornaram-se pertencentes à esfera escolar via um processo de didatização.

Desde os PCN (BRASIL, 1997a, 1998), já sabemos que o ensino de língua portuguesa está assentado no tripé leitura, produção de texto e análise linguística. Entendemos que as atividades pedagógicas que consideram o jornal escolar como uma ferramenta de trabalho pedagógica alinham essas três dimensões do ensino de língua, procurando articulá-las.

Em relação à análise linguística, verificamos que ela indica a reflexão do funcionamento e das características da linguagem como objeto de interação (GERALDI, 1997). Ela manifesta-se nas práticas de reescritura/refação textual, análise de elementos anafóricos como mecanismos de sentido (referenciação), estudo dinâmico da gramática em função da atividade textual, e parte de contextos reais de uso da língua. Esse postulado já é um consenso no interior dos estudos teóricos ou aplicados.

Ainda, é possível reconhecer que a prática de jornal escolar, também, está em sintonia com a nova abordagem de análise linguística postulada pelos PCN (BRASIL, 1997a, 1998) porque se enquadra tanto no objetivo central quanto no foco específico da análise linguística. No que diz respeito ao objetivo, visa “o uso de recursos expressivos em função das atividades linguísticas em que está engajado” (GERALDI, 1997, p. 190); em relação ao foco, percebe-se o texto do aluno como ponto de partida e de chegada do ensino de língua materna.

Nesse sentido, conceber a produção/uso da escrita considerando a prática de jornal escolar como uma estratégia de ensino-aprendizagem é inserir o aluno como sujeito em atividades significativas do ato de ler e de (re)escrever, senão, iniciá-lo em uma prática.

Na seção seguinte, descrevemos e analisamos os resultados.

## DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

A organização, a produção e a publicação do jornal escolar que formou o *corpus* deste estudo foram realizadas em uma escola da rede pública de ensino, do interior do Rio Grande do Norte, de número identificador

pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais) nº 24062200, localizada na zona urbana desse estado: a cidade de Montanhas – RN.

Os textos foram produzidos na disciplina de Língua Portuguesa, no ano letivo de 2019, sob a regência do autor deste trabalho, a partir do protocolo no qual os alunos participantes teriam que realizar uma entrevista pessoal com um dos funcionários/servidores da educação da referida escola.

A escolha desse gênero textual/discursivo deveu-se ao fato de que ele foi o texto indicado pelo projeto da escola mencionada para o último bimestre do ano letivo, o qual visa favorecer uma maior interação e conhecimento entre os servidores e os alunos da escola. Esse gênero discursivo propicia o alcance de prática sócio-histórica.

A coleta dos dados seguiu as seguintes etapas de produção:

<b>Etapas</b>	<b>Descrição da atividade realizada</b>
Apresentação dos objetivos das atividades.	Exposição oral.
Formação dos grupos de trabalhos.	Exposição oral.
Orientações quanto ao gênero discursivo entrevista pessoal.	Exposição oral e exemplificação no retroprojetor (contato com os modelos exemplares do gênero em estudo).
Escolha dos entrevistáveis.	Exposição oral.
Montagem do questionário para as entrevistas.	Atividade em grupo feita pelos alunos.
Adequação dos questionários.	Atividade feita com os grupos pelo professor regente e os alunos (atividades de análise linguística).
Realização das entrevistas.	Atividade feita pelos alunos.
Reescrita textual.	Atividade feita com os grupos pelo professor regente e os alunos.
Formatação/Digitação.	Atividade feita pelos alunos.
Publicação no mural da escola.	Atividade feita com os grupos pelo professor regente e os alunos.

*Fonte: Própria do autor.*

Para a análise dos dados coletados, realizamos uma abordagem explícita de trabalho com os gêneros discursivos/textuais, isto é, optamos por um trabalho que permitisse o contato da produção da entrevista pessoal de forma direta, possibilitando, desse modo, aos alunos identificar as dimensões da estrutura composicional, conteúdo temático e estilística do texto em análise, bem como outras questões discursivas específicas do gênero em questão. No total foram produzidas 10 (dez) entrevistas pessoais. Contudo, neste trabalho, retomamos apenas três módulos dos questionários produzidos para a discussão.

Na próxima subseção, serão descritos e analisados os dados coletados.

## DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA PRODUÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS

Os alunos foram orientados explicitamente a produzirem uma entrevista pessoal a partir da exposição direta e do contato com outras entrevistas previamente selecionadas pelo professor da turma, as quais denominamos de textos-exemplares. Essa etapa, além de permitir o contato direto e a reflexão sobre as condições de produção textual desse gênero discursivo, também possibilitou leitura e discussão de questões diversas abordadas nas entrevistas, como por exemplo, o tipo de temática predominante nesse gênero do discurso, tipos de suportes, modos de produção, entre outros.

Após a escolha do possível funcionário da escola a ser entrevistado, foram produzidos dez questionários, os quais resultaram da atividade feita em grupo pelos alunos-autores dessa investigação. O protocolo era produzir questões voltadas para dimensões que envolvessem o exercício/trabalho do entrevistado, a natureza desse ofício, formas de execução, dentre outros, em detrimento de questões de ordem estritamente pessoais.

Para tanto, foram selecionados servidores da escola campo de pesquisa dos diversos segmentos desse ambiente de trabalho: docência, administração, gestão, secretaria, serviço de auxiliar geral, dentre outros que compõem o cenário de um ambiente escolar.

Para visualização dos dados, reproduzimos a seguir três dos questionários construídos pelos alunos-autores, respectivamente. Inicialmente apresentamos o questionário na sua versão original (tal como foi formulado inicialmente pelo grupo de alunos-autores) e sua segunda versão, a qual resultou do trabalho de reflexão entre o grupo de alunos e o professor regente da sala de aula, após a realização de atividades de análise linguística feitas com esses alunos-autores.

Na segunda versão dos questionários, em itálico, para uma melhor visualização, estão as alterações principais que foram efetuadas após a discussão/interação entre os produtores dos textos e o professor da turma. Vejamos alguns exemplos.

### **Entrevistado A**

#### *Questionário 1: primeira versão*

1. O que você acha do seu trabalho?
2. O que você acha da escola onde trabalha?
3. O que poderia ser melhor?
4. Qual a dificuldade do seu trabalho?
5. Como você lida diante de mudanças?
6. Você sente feliz de trabalhar nesta escola?

#### *Questionário 2: segunda versão*

1. Como você avalia seu trabalho nesta escola?
2. E desta escola onde trabalha, como você a avalia?
3. O que poderia ser mais produtivo e funcional nesta escola?
4. Quais as dificuldades *principais* enfrentadas no *seu ambiente de trabalho*?
5. Como você lida/se comporta diante de mudanças atuais na educação e na família dos educandos?
6. Você sente realizada profissionalmente de trabalhar nesta escola? Por quê?

### **Entrevistado B**

#### *Questionário 1: primeira versão*

1. O que você acha de ser vice-diretor?
2. Você gosta de ser vice-diretor?

3. Você já pensou em desistir do seu trabalho?
4. Há quanto tempo você está nesse cargo?
5. O que você seria se não fosse vice-diretor?
6. Você gosta dos seus alunos da escola?
7. Qual é sua relação com os amigos do trabalho?
8. Você acha cansativo seu trabalho?
9. Se você pudesse melhorar alguma coisa na escola o que melhoraria?
10. Sua família gostava do seu trabalho?

#### Questionário 2: segunda versão

1. Como você *avalia sua atividade* na função de vice-diretora?
2. O que mais marcou você durante as atividades de ser vice-diretora?
3. Você já pensou em desistir do seu trabalho?
4. Há quanto tempo você está nesse cargo? Como chegou a ele? Como ocorre esse processo?
5. XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX.
6. Como você *se relaciona* com os alunos da escola?
7. Como é sua relação com os outros profissionais desta instituição de trabalho?
8. Você *avalia* seu trabalho como uma atividade cansativa? Justifique sua resposta.
9. Se você pudesse *mudar* alguma coisa na escola o que melhoraria?
10. Como foi seu início de trabalho no magistério e como sua família se comportou?

#### Entrevistado C

#### Questionário 3: primeira versão

1. Você já exerceu outra profissão?
2. Explicando melhor seu trabalho e facilitando o entendimento você faz o quê?
3. Qual seu nível de aprendizagem (ou seja) até que série você estudou?
4. Como você avaliaria seu trabalho na escola?
5. Quais metas você quer realizar ano que vem por aqui (escola)?
6. Como você resumiria o horário em que você trabalha?
7. Há quanto tempo você trabalha nesta escola?

8. Como você classifica os professores em geral?

Questionário 3 (segunda versão)

1. Você já exerceu outra profissão *antes desta*? *Se sim, qual(is)*?
2. *Explique* melhor seu trabalho: qual seu trabalho nesta escola?
3. Qual seu nível de *escolarização*, ou seja, até que série você estudou?
4. Como você avaliaria seu trabalho *profissional* na escola?
5. Quais metas você quer realizar ano que vem *trabalhando nesta escola*?
6. Como você resumiria as *características dos funcionários* do horário em que você trabalha?
7. Há quanto tempo você trabalha nesta escola? *Quando começou*?
8. Como você *avalia* os professores em geral?

As primeiras descrições e análises nos indicam que a produção de um gênero de texto constitui um processo, ou seja, uma atividade cercada de etapas em que, geralmente, a primeira versão não consegue atingir os efeitos de sentidos que se quer desencadear nos destinatários, sendo, desse modo, necessário passar uma atividade de reescritura textual, tal como realizamos nesta pesquisa. Para tanto, é necessário voltar-se para as condições de produção do gênero discursivo em foco.

Assim, para atender ao projeto de querer-dizer dos alunos-autores foi necessário realizar algumas alterações nos primeiros textos produzidos; e claro, que não estamos nos referindo à adequação ortográfica e/ou de formatação/digitação, mas, sim, ao ato de comunicar ideias, de tornar a materialidade linguística informacional, a ponto de produzir sentidos entre os interlocutores envolvidos nessa produção de interação verbal.

Pudemos observar que, nas segundas versões dos textos aqui descritos, os alunos-autores adequaram seus textos a novas condições de produção discursiva. Por exemplo, no Questionário do Entrevistado A, podemos destacar como modificações significativas a troca do item verbal *achar* por *avaliar*, do item *feliz* pela expressão *realizar profundamente* e acréscimo em *lida/comportamento*, além de outras trocas de expressões linguísticas.



Esses dois verbos podem remeter à produção de efeitos de discursos diferentes. Entendemos que a ocorrência da forma verbal *achar*, necessariamente, remete ao contexto de avaliação de base pessoal/introspectiva, enquanto, por exemplo, o uso da forma verbal *avaliar*, embora implique avaliação, no plano social insere-se numa perspectiva mais centrada nos usos discursivos da língua.

Já no Questionário do Entrevistado B, ocorreu a troca do item *melhor* por *mudar*; um pedido para justificar a resposta dada e mudanças de frases e por expressões diversas, dentre outras.

Mais uma vez, observamos que a mudança de itens *melhor* por *mudar*, a nosso entender, implica em novos efeitos de sentidos. Essa alteração permite sair do campo de sentidos centrados na visão particular/pessoal do produtor de textos para entrar na direção de uma abordagem mais social dos usos das formas do léxico de uma língua. Assim, entendemos que os usos da língua são de ordem social e não apenas de forma estrutural.

No Questionário do Entrevistado C, aconteceu a troca da forma verbal *explicando* por *explique*, do item *classifica* por *avalia*, solicitação de especificação de questão, a troca da expressão *nível de aprendizagem* por *nível de escolarização*, além de outras alterações textuais/discursivas que também remetem a contextos específicos de usos da língua.

Essas trocas e mudanças não são aleatórias. Muito pelo contrário, elas indicam que a materialidade linguística para se tornar comunicável/informacional precisa passar por adequações na forma de dizer, o que, em nosso caso, passou por alterações de formas verbais que implicam novos sentidos desencadeados nos destinatários, como no exemplo da troca de itens verbais *achar* por *avaliar* e *classificar* por *avaliar*. Essas novas formas linguísticas saem de uma perspectiva centrada no indivíduo/formas psicológicas para serem inseridas no campo do outro, da avaliação social, coletiva.

As alterações nos usos de algumas expressões linguísticas também nos indicam adequação ao projeto de querer-dizer dos alunos-autores: são modificações que não só enriquecem os textos do ponto de vista pragmático/informacional, mas, também, discursivo-enunciativo, pois visam despertar nos destinatários/interlocutores novos comportamentos. Neste trabalho, as alterações mencionadas suscitaram novas respostas nos entrevistados e,

possivelmente, reflexão nos leitores do Jornal Mural. Essa realidade pode ser vista nos usos/sentidos desencadeados pelas expressões, no Questionário do entrevistado A, por exemplo: *Você gosta dos seus alunos da escola? versus O que mais marcou você durante as atividades de ser vice-diretora?*

Assim, entendemos que o ato de escrever e de ler sai de uma abordagem mecânica, reducionista e tradicional, geralmente centrada na escrita como “dom” ou um ato que basta a si mesmo, e passa a constituir, necessariamente, uma atividade sociointeracionista que coloca o homem como sujeito desse fazer, não mero reproduzidor, mas produtor de interação, ou seja, de ação entre indivíduos a partir desses aspectos da linguagem.

A produção das entrevistas propriamente ditas ocorreu após a realização das etapas de reflexão, discussão e ajustes aos questionários. Como as respostas dadas aos questionários dizem respeito à opinião dos entrevistados, não foram feitas alterações, mas ajustes ortográficos e/ou relacionadas à pontuação, à organização dos períodos, e, como essas questões não estão vinculadas ao objetivo do estudo aqui analisado, não iremos retomar essas dimensões.

Na seção seguinte, apontam-se as considerações finais deste trabalho.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, descrevemos e analisamos como ocorreu a produção, a circulação e a publicação da experiência de ensino-aprendizagem denominada de Jornal Escolar (Jornal Mural), considerando-a como uma das ferramentas facilitadoras das práticas de leitura e de escrita no ambiente escolar. Voltamos nossa abordagem para a produção do gênero discursivo entrevista pessoal, especificamente para a atividade de reescrita dos questionários que foram utilizados para realizar as entrevistas.

Assim, deslocamos nossa visão tradicional de escrita como um produto, portanto, algo pronto e acabado, e passamos a reconhecê-la como uma atividade que constitui um processo, isto é, uma prática sociohistórica que deve considerar as intenções discursivas dos seus produtores e que po-

de/deve ser reconstruída permanentemente, conforme o projeto de querer-dizer dos sujeitos envolvidos na interação verbal.

Vimos que a atividade de reescritura realizada com os Questionários A, B e C ilustra apenas uma parte, uma ponta do *iceberg*, da complexidade que envolve a forma de dizer dos sujeitos para tornar seus gêneros discursivos comunicáveis nas esferas discursivas em que estejam inseridos, sobretudo, quando se faz uso da língua escrita.

Como assinalamos no parágrafo anterior, evidenciamos apenas uma ponta do gigantesco *iceberg* que é o mundo da escrita nas atuais sociedades em que estamos inseridos, sejam elas industrializadas, urbanizadas, situadas em contextos de mídias digitais e, considerando a plasticidade cerebral, fica evidente que há um desafio permanente de compreender o funcionamento e o papel social da escrita e da leitura nas interações verbais mais diversas da convivência humana.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa* – Brasília: MEC/SEF, 1997a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa* – Brasília: MEC/SEF, 1998.

DOLZ, J. (Live-Entrevista com o professor Joaquim Dolz). Disponível em <<https://youtu.be/GDtPit1zUf0>>. Acesso em: 16 nov. 2018.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

KLEIMAN, A. *Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?* São Paulo: REVER – Produção Editorial, 2005.

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

KATO, M. A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.

SOARES, M. *Letramento: Um tema em três gêneros*. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

# A ORGANICIDADE RETÓRICA DOS DIÁRIOS DE APRENDIZAGEM DE ALUNOS DOS ANOS FINAIS DO FUNDAMENTAL

Valdení Venceslau Bevenuto

## INTRODUÇÃO

Seria estranho escrever o corpo de texto específico de um e-mail à mão e passá-lo somente depois para a tela do computador? Deve haver alguém que o faça. Todavia, depois de enviado, o ouvinte/leitor pode identificar outra estrutura que não seja de e-mail? O fato é que essa última dúvida não ocorreria necessariamente com alguns tipos de texto, como um soneto, por exemplo, que possui um tipo de organicidade que mesmo em diferentes suportes encontrados poderíamos facilmente identificá-lo como sendo um poema, porque há determinadas características que o constituem.

Sabemos que os textos podem ser produzidos em determinadas situações de comunicação e com diversas finalidades e propósitos (cf. SWALES, 1990; BONINI, 2004; BAZERMAN, 2005), como ilustração podemos falar do gênero textual piada que possui um propósito de, por exemplo, alegrar, divertir e produzir humor em determinado ouvinte/leitor. Outro exemplo é o diário íntimo, que se desenvolve em um domínio bastante intimista e possui propósitos que se associam à confidência e ao desabafo. Mas, o que nos leva a crer que alguns tipos de textos sejam considerados diários? Tais como: *Amor, etc.*, de Bel Kaufman, *Coma*, de Robin Cook, *Joana e David: Diário de um casamento*, de Elizabeth Forsythe Hailey, *Postais do Abismo*, de Carrie Fisher, ou *O diário de John Winchester*, de Alex Irvine.

Uma dúvida surge para nós quanto a outro tipo de diário, o diário de aprendizagem. Se um texto pode ser classificado enquanto gênero textual devido a seus propósitos comunicativos, ambiente, discurso e participantes envolvidos, traços específicos, lógica subjacente e terminologia elaborada pela comunidade discursiva (HEMAIS; BIASI-RODRIGUES, 2005), quais

seriam as características do diário de aprendizagem que o fazem ser gênero textual? Daí vem nosso objetivo: investigar o diário de aprendizagem na busca de uma melhor definição enquanto gênero textual.

O nosso trabalho segue um caminho que partiu de amostras de diários de aprendizagem de alunos e alunas dos Anos Finais do Ensino Fundamental de uma escola municipal do sertão de Pernambuco. Este trabalho que aqui propomos desenvolver se originou de um processo de leituras, reflexões e escritas durante o estudo para a dissertação de mestrado e que desembocaram em alguns outros estudos.

Após esta introdução, iremos apresentar o desenvolvimento deste capítulo, passando pelos pressupostos teóricos, que tem como linha mestra a concepção swalesiana de gênero, pelo método empregado para a constituição do *corpus* e a nossa análise, trazendo para aqui os estudos de Swales (1990) e de Hermais e Biasi-Rodrigues (2005); e, por último, as considerações finais.

## A CONCEPÇÃO SWALESIANA DE GÊNERO

Segundo Hermais e Biasi Rodrigues (2005) todo o estudo de Swales (1990) gira em torno das reflexões sobre os gêneros textuais do âmbito acadêmico e profissional e são concepções que põe luz nas práticas sociais que estão associados aos gêneros e aos próprios gêneros. Por isso, consideramos de valia a concepção swalesiana para iluminar nossos estudos quanto ao diário de aprendizagem, tipo de escrita que se desenvolve no âmbito acadêmico e escolar.

Para Hemais e Biasi-Rodrigues (2005), a concepção de swalesiana sobre o gênero advém do encontro de alguns importantes estudos realizados: 1. Dos estudos das variedades funcionais do inglês; 2. Do estudo das quatro habilidades na aprendizagem; 3. Da pesquisa na área da aprendizagem sobre as abordagens de noções e funções, que contam para uma visão de gênero, por causa dos fatores do propósito comunicativo da linguagens das necessidades do aprendiz; 4. Da análise de discurso.

Para concretizar sua concepção de gênero, Hemais e Biasi-Rodrigues (2005) afirmam que Swales (1990) parte de algumas perspectivas teóricas: 1. Dos estudos do folclore; 2. Dos estudos literários; 3. Dos estudos da linguística; 4. Dos estudos da retórica. Foram esses estudos que o ajudaram a entender os gêneros enquanto ideia de classe de eventos comunicativos.

Para o autor (SWALES, 1990 *apud* HEMAIS; BIASI-RODRIGUES, 2005), existem alguns elementos que constituem os gêneros textuais, os quais são definidos como: classe, propósito comunicativo, prototipicidade, razão subjacente e terminologia.

Vamos aos conceitos. Na concepção swalesiana, são uma situação em que a linguagem verbal tem um papel significativo e indispensável; enquanto seu propósito comunicativo, que tem função de realizar um determinado objetivo ou objetivos, motiva uma ação, estando-o ligado ao poder, além de embasar o gênero e determinar não apenas sua estrutura esquemática, mas as escolhas em torno do conteúdo e estilo. A prototipicidade está associada à classificação de um texto, isto é, um texto só será classificado como sendo do gênero se possuir os traços especificados na definição do gênero. A razão subjacente, trata-se da lógica do gênero, os membros de uma determinada comunidade reconhecem o gênero e fazem uso de convenções que realizam o gênero com o propósito apropriado. Quanto à terminologia, seria os termos atribuídos aos gêneros e que são indicadores de como os membros mais experientes e ativos da comunidade, que dão nome aos gêneros, entendem a ação retórica da classe dos eventos comunicativos. Desse modo, tendo como base esses componentes, o descumprimento ou não conhecimento deles levaria a uma confusão de gerenciamento dos gêneros.

Outro conceito importante é de comunidade discursiva ou teoria da comunidade discursiva que, embora seja bastante polêmico entre os acadêmicos (HEMAIS; BIASI-RODRIGUES, 2005), tem princípios e práticas de base linguística, faz distinção enquanto comunidade discursiva global e comunidade discursiva local. Nesta, os membros trabalham juntos, naquela os membros têm compromisso com diversos tipos de ação e discursos.

Sendo assim, o diário, visto como classe de eventos comunicativos, se constitui de um tipo de discurso, de participantes, da função e do ambiente em que o discurso é produzido e recebido. Na comunidade discursiva da

ordem do relatar as experiências pessoais, o diarismo, por exemplo, tem, como propósito comunicativo falar das experiências cotidianas. Quanto à prototipicidade, o gênero diário apresenta uma forma-padrão que o permite ser reconhecido como tal. Já a lógica de uso está no que concerne ao dia a dia, ou seja, um diário não pode ser escrito antes dos fatos acontecerem e nem muito tempo de os terem acontecido. Isso o limita quanto a sua convenção, conteúdo, forma e posicionamento. E a terminologia elaborada pela comunidade discursiva para seu próprio uso dá-se seguimentos aos componentes característicos do diarismo, tais como: diário, diarismo, diarista, intimista etc.

Hermas e Biasi-Rodrigues (2005), com base nos estudos swalesianos, sugerem alguns procedimentos para a identificação de gêneros: um, que são chamados de textual/linguístico; e, outro, contextual. No primeiro, o propósito comunicativo é examinado junto com a estrutura do gênero, o estilo e o conteúdo. No segundo, o propósito comunicativo mantém sua relevância no processo, mas as outras etapas constituem-se da identificação da comunidade, seus valores, suas expectativas, e seu repertório de gênero, além dos traços de gênero que fazem parte do repertório da comunidade. O primeiro procedimento descrito acima nos servirá para a análise tendo como partido o modelo de análise de gênero conhecido como CARS (*Create a research space*) proposto por Swales (1990) e aplicado por muitos estudiosos e pesquisadores, sofrendo adaptações e reformulações, como bem defendem Hermas e Biasi-Rodrigues (2005).

Quadro 1: Modelo CARS de 1990.

<b>Movimento 1 (estabelecendo o território)</b>	e/ou
Passo 1 – Demonstrando a importância da pesquisa	Diminuir o esforço retórico
Passo 2 – Fazendo generalização do tópico	e/ou
Passo 3 – Revisando itens de pesquisas anteriores	Ou
<b>Movimento 2 (estabelecendo o nicho)</b>	Enfraquecer possíveis questionamentos

Passo 1A - Apresentando contra-argumentações	Ou
Passo 1B - Indicando lacuna	Ou
Passo 1C - Provocando questionamento	↓
Passo 1D - Continuando a tradição	Ou
<b>Movimento 3 (ocupando o nicho)</b>	Explicitar o trabalho
Passo 1A- Delineando os objetivos	
Passo 1B- Apresentando a pesquisa atual	
Passo 2 - Apresentando as principais descobertas	
Passo 3 - indicando a estrutura do artigo	

Fonte: Hermais e Biasi-Rodrigues (2005, p. 113-114)

A partir desses estudos, procuraremos identificar as unidades temáticas que compõem os textos-diários das amostras que selecionamos como nosso escopo de pesquisa e, depois, formalizar um modelo de organização retórica em textos de diários de aprendizagem. Entende-se que esse pode ser uma contribuição relevante para uma elaboração primeira desse gênero textual, especialmente por alunos que não têm contato com esse tipo de escrita.

## O ESTUDO DO DIÁRIO DE APRENDIZAGEM

### a. *Descrição do Corpus*

O diarismo trata-se de um fenômeno novo? Não. Estudos mostram que em diferentes épocas, em diferentes contextos, o diário vem sendo utilizado de forma expansiva, mesmo que seja na marginalidade de sua escrita intimista. E nossa proposta que aqui pretendemos abordar? Complexa em sua abordagem por alguns pontos. Entre várias questões que poderíamos sugerir, citamos: primeiro, em sua definição: diário de classe? diário de aprendizagem? diário reflexivo? diário de bordo? Como reconhece a concepção swalesiana em que a terminologia pode trair o gênero textual. Segundo, em que reside sua função? Há quem aborda o diário numa perspectiva avaliativa (RONCON, 2017), outros como processo de autoconheci-



mento e crítica (LIBERALI, 1999), outros, ainda, como diálogo da prática pedagógica do professor com o aluno (REIS, 2011). Terceiro: há uma organicidade nesse tipo de escrita que de fato podemos ver vestígios que nos levam a tratá-lo como um gênero textual?

Para o nosso estudo, por motivos profissionais e pedagógicos - fazemos uso do diário de aprendizagem em sala de aula e não encontramos no contexto brasileiro estudos sobre tal questão - escolhemos trabalhar com essa última inquietação. Por isso, selecionamos, entre os diários escritos, dez textos de dez alunos, e aqui os chamaremos de diário de aprendizagem. Esses textos compõem um estudo maior de 31 diários de aprendizagem escritos por alunos das séries finais do Ensino Fundamental de uma escola municipal do interior de Pernambuco.

#### *b. Metodologia.*

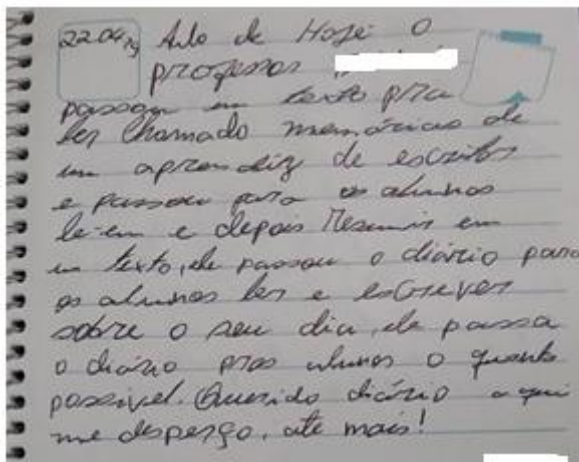
A escrita dos diários de aprendizagem se deu no âmbito de execução de dois projetos pedagógicos (PP), realizados em sala de aula, com alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, em uma escola do Sertão do Estado de Pernambuco. Os diários de aprendizagem foram escritos em um período longo dividido em duas etapas: uma iniciada em março de 2018 e indo até dezembro do mesmo ano; e a segunda etapa ocorrida em 2019. E são os textos dessa última etapa que iremos utilizar para os nossos estudos aqui.

Os alunos deram início a escrita dos diários de aprendizagem no 6º. Ano do Ensino Fundamental. A turma é bastante diversificada, tendo alunos que vêm de comunidades rurais e do espaço urbano. A média da idade é de 12 anos, com exceção de uma aluna com necessidades especiais, uma outra aluna de 11 anos e 02 alunos que repetiram de ano.

O nosso *corpus* foi constituído a partir do segundo Projeto Pedagógico, desenvolvido no início de 2019. O número total de textos produzidos pelos alunos, no segundo PP, foi de 93, assim, adotamos alguns critérios para a seleção dos textos para a formação do *corpus*, tais como sexo, participação nas aulas, escrita dos diários durante todo o processo. Fizemos a leitura de todos os diários, para somente depois realizar a seleção dos textos.

A escrita do diário de aprendizagem foi realizada de maneira livre e espontânea durante as aulas de Língua Portuguesa.

Figura 1: Exemplo da página de um diário de um aluno.



Fonte: arquivo pessoal do autor (2018-2019)

### c. A análise dos dados

Aqui iremos trabalhar o material obtido durante a pesquisa. O primeiro movimento que fizemos foi organizar o que foi coletado, transcrevendo-o de maneira a facilitar o entendimento dos textos escritos pelos alunos. Segue:

Quadro 2: Transcrição dos textos dos alunos.

Dia	Diário	Texto
22.04.19	DA -01	Segunda: falou sobre o que nós fez. Um falando sobre um poema e o professor levou o livro didático. E um poema que o professor leu.
22.04.19	DA - 02	Como foi a aula de hoje: a sala estava organizada e

		ficamos de dupla e o professor falou sobre o que ia ser discutido na aula discutiu um texto do livro e fez a atividade do livro depois pediu pra fazer um texto e a aula foi normal
22.04.19	DA - 03	Hoje dia 22 nós sentamos em dupla e os alunos chegaram de um em um. E o professor falou que a gente iria debater durante a aula e os outros passando xau e beijo
22.04.19	DA - 04	Dia de hoje: o professor estava na sala e falou como seria e pegou o livro e começou a fazer uma atividade. Pediu pra fazer um texto e a aula terminou e a aula foi boa.
22.04.19	DA - 05	A sala estava organizada de outra forma. O professor falou o que seria discutido. Na sala de aula falou das aulas anteriores. Depois pegou o livro e abriu na página 74. Lemos um texto em seguida foi feito uma atividade em conjunto de acordo com o texto. Depois da atividade produzimos um texto. Foi legal.
22.04.19	DA - 06	Dia de hoje. Professor estava na sala de aula. Começou a aula pegou o livro e começou. E passou uma atividade. Passou pra fazer um texto. A aula foi ótima a aula foi boa.
22.04.19	DA - 07	Aula de hoje: sala organizada em fila mas em dupla, seguindo o mapeamento do professor, que já estava esperando na sala. O professor falou dos objetivos das aulas do dia. Retomou os assuntos discutidos nas aulas anteriores. Iniciou a aula discutindo um texto do livro didático, da 74. O nome do texto é memórias de um aprendiz. Em seguida fizemos uma atividade de compreensão e interpretação, página 76 e 77. Conversou sobre as questões. Por fim, produção de um texto. Foi uma aula proveitosa. Conclusão das aulas se deu com a distribuição da merenda.
22.04.19	DA - 08	Aula de hoje: como nós entramos na sala de aula as bancas estavam em dupla e a gente iria debater durante a aula. Fizemos a leitura do livro memó-

		rias de um aprendiz de escritor e fizemos uma atividade.
22.04.19	DA – 09	Hoje a aula começou no horário certo. A sala estava organizada em fila. O professor falou o que ia ser discutido em sala. Falou das aulas anteriores. Foi feita uma leitura da página 74. Em seguida foi feito uma de compreensão e interpretação de texto. Foi discutido foi discutido as questões da atividade. No final foi pedido para escrever um texto. Foi servido o lanche da merenda. E a aula terminou bem.
22.04.19	DA – 10	Como foi a aula de hoje: cheguei na sala coloquei o material na banca falei com o professor e o professor falou o que ia ser discutido na sala passada. O professor começou a aula discutindo uma atividade para fazer. Pediu para escrever um texto. Foi uma aula legal e quando a merenda chegou todos foram para a fila.  Assinado: FGB

Fonte: arquivo pessoal do autor (2018-2019)

Utilizaremos o termo “unidades retóricas” (Meurer, 1997) para designar as unidades temáticas. Nos diários de aprendizagem dos alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental identificamos cinco unidades retóricas. São essas unidades que refletem um modelo similar do proposto pelo CARS e reproduz uma organicidade para o gênero textual diário de aprendizagem.

No quadro 3, apresentamos, a partir dos diários dos alunos, uma proposta de organização retórica de informações em diários de aprendizagem, como resultado parcial, considerando o número da amostra – dez diários selecionados. Essas unidades retóricas que fazem parte de nossa proposta foram delimitadas por critério semântico e funcional. Contudo, não podemos asseverar que a proposta que apresentamos é algo dado e acabado, podendo, inclusive, sofrer alterações ou elipses de diário de aprendizagem para diário de aprendizagem.

Como usamos critérios semânticos e funcionais, uma unidade retórica pode muito bem se restringir a apenas uma palavra, exemplo, “hoje”, ou

ainda, pode compreender um número maior do que uma palavra ou uma linha.

Quadro 3: frequência de unidades retóricas nos diários de aprendizagem.

<b>Unidade retórica 1</b>	
Passo 1A – Título	e/ou
Passo 1B – Tema	
<b>Unidade retórica 2</b>	
Passo 1 A – Considerações iniciais	e/ou
Passo 1 B – Motivação	
<b>Unidade retórica 3</b>	
Passo 1 A – Relato	e/ou
Passo 1 B – Descrição	
<b>Unidade retórica 4</b>	
Passo 1 A – Avaliação	e/ou
Passo 1 B – Apreciação	
<b>Unidade retórica 5</b>	
Passo 1 A – Considerações finais	e/ou
Passo 1 B – Despedida	
<b>Unidade retórica 6</b>	
Passo 1 A – Assinatura	

Fonte: O autor (2018-2019)

Na Unidade Retórica 1, nos diários de aprendizagem, foi dado dois passos: considerações iniciais e/ou motivação. O aluno inicia seu texto apresentando de qual dia se trata, mesmo com a data posta anteriormente, como no caso do diário 01, ou fazendo referência ao dia descrito ou relatado, usando de termos como “aula de hoje”, “hoje”, “dia de hoje”, como no caso dos diários 04, 06 e 09. Essa Unidade serve para expandir o olhar do leitor hipotético ou real para além da primeira palavra ou primeiras palavras, tem o intuito de provocar a continuação da leitura do texto e instigar a curiosidade ao que o diarista se propõe a relatar ou descrever.

A unidade retórica que denominamos título e/ou tema está estritamente associada à unidade retórica descrita anteriormente, pois o título, pelo que nos parece, pode já estar imbuído nas considerações iniciais ou ser as próprias, assim sendo, vem nas primeiras palavras, como nos diários 02 “como foi a aula de hoje” e no diário 07 “aula de hoje”, fazendo relação direta ao tema que será tratado no corpo do texto, que é o desenvolvimento da aula do dia. Essa simultaneidade de unidade retórica ocorre na escrita dos diários de aprendizagem, podendo ter outros motivos, pelo uso do estilo telegráfico, nesses casos em questão.

A unidade retórica que denominamos relato e/ou descrição se dá pelo recurso utilizado pelo aluno em descrever ou narrar as experiências vividas e os acontecimentos e fatos do dia da aula, como posto no diário 10: “cheguei na sala coloquei o material na banca falei com o professor e o professor falou o que ia ser discutido na sala passada. O professor começou a aula discutindo uma atividade para fazer. Pediu para escrever um texto”. Essa unidade diz respeito ao que de fato será registrado em relação aos fatos ocorridos no dia e que se fosse um diário íntimo seria posto aqui aqueles segredos que deveriam ser guardados a sete chaves.

A unidade retórica denominada aqui de avaliação e/ou apreciação não é encontrada em todos os textos de diários, mas na maioria. Essa unidade se refere ao sentimento do aluno em relação ao que ocorreu na aula. Às vezes vem antes do que chamamos aqui de considerações finais e/ou despedida, por exemplo, como no diário 07: “foi uma aula proveitosa”, e no diário 10: “foi uma aula legal”. E, às vezes, vem depois das considerações finais e/ou despedida, como no diário 09, “e a aula terminou bem.”

Essa unidade retórica é importantíssima nos diários de aprendizagem se o considerarmos como um instrumento avaliativo, pois é um ato de observação e análise qualitativa dos processos de ensino e aprendizagem realizado pelos alunos e revela o estado de interesse dos mesmos pela aula relatada/descrita.

A unidade retórica que alcunhamos de considerações finais e/ou despedida é expressões que se referem à despedida do dia, pode não aparecer em alguns diários, mas se encontrada elas podem vir em três formas. Uma, podendo ocorrer antes da avaliação do dia, como no diário 9, “foi servido o lanche da merenda”. Outra, vindo depois da avaliação e antes da última unidade retórica, “e quando a merenda chegou todos foram para a fila”. E outra, apresentando-se como as últimas palavras, quando o texto não vem com uma assinatura final, como no diário 3, “xau e beijo”.

A última unidade retórica encontramos em um dos diários em questão, diário 10. Essa unidade é bem comum nos finais de textos de diários pessoais, o que não ocorreu nos diários de aprendizagem em questão, pois na maioria das vezes já é apresentado na capa do diário de aprendizagem. Dependendo do suporte usado, as assinaturas podem ser encontradas na capa do caderno em local avulso (parte inferior ou superior da capa ou na contracapa), ou em local já reservado para assinatura, como em agendas.

Todos os trechos dos diários analisados foram extraídos de um mesmo único dia. A data que vem identificando o dia em que o texto foi escrito é encontrada na parte superior da folha: ora do lado direito, ora do lado esquerdo. E parece ser algo essencial para caracterizá-los enquanto gênero textual diário, pois “a base do diário é a data” (LEJEUNE, p. 300, 2014). Conforme afirma Lejeune (2014, p. 299), sendo “uma série de vestígios datados”, o texto do diário estará associado à data que o firma.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para a organização em unidades retóricas dos diários de aprendizagem dos alunos em questão, tendo em mente os critérios semânticos e funcionais, foi preciso levar em consideração os propósitos comunicativos, pois

segundo Crescitelli e Campos (2015), com base em Swales (1990), vê o propósito comunicativo como algo essencial para que um evento de comunicação seja classificado como gênero textual.

Tal evento configura-se como algo compartilhado por uma comunidade discursiva e que vem ao encontro de uma exigência gerada por uma situação recorrente, isto é, ele não é determinado por um exemplar único do gênero. Para compreender o gênero, precisamos estudar o contexto que é produzido, o que inclui, obviamente, conhecermos bem a comunidade discursiva que o utiliza. (CRESCITELLI; CAMPOS, 2015, p. 10)

Os propósitos comunicativos do diário, diremos assim, para Lejeune (2014), estão relacionados à sua finalidade de expressão, reflexão, memória e do prazer de escrever. No entanto, falar dos propósitos comunicativos do diário de aprendizagem é enxergar sua função e sua forma. E essas duas características, além de levar ao sujeito que faz uso desse tipo de gênero textual, faz enxergar uma organicidade que nos leva a afirmar que o diário de aprendizagem faz parte de uma cadeia de gêneros textuais (SWALES, 2004) denominados de diários, mesmo diferenciando dos propósitos comunicativos de um diário íntimo, por exemplo.

Ao utilizar o diário de aprendizagem em sala de aula, o aluno, ao mesmo tempo em que aprende, interage com a aula, com o professor, com a comunidade. Para nós, há algumas características que dão expressividade a esse tipo de gênero textual, entre elas estão: o registro escrito, o diálogo da vivência pessoal do aluno com a situação de comunicação, a interação com o contexto. Desse modo, o propósito comunicativo do diário de aprendizagem está subsidiado pela valorização da experiência pessoal que os alunos têm da competência escrita e leitora e que dialogam com o contexto em que estão inseridos num determinado tempo e espaço.

## REFERÊNCIAS

BAZERMAN, C. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez, 2005.



BIASI-RODRIGUES, Bernadete e BEZERRA, Benedito Gomes. Propósito Comunicativo em análise de gênero. In: *Linguagem em (Dis)curso*. Tubarão, SC, v. 12, n. 1, p. 231-249, jan./abr. 2012.

BONINI, A. Em busca de um modelo integrado para os gêneros do jornal. In: CAV-ALCANTE, M. M.; BRITO, M. A. P. (Org.). *Gêneros textuais e referênciação*. Fortaleza, CE: Grupo Protexoto, 2004 [2001].

CRESCITELLI, M. F. C.; CAMPOS, K. S. R. *Organização de Material Didático Virtual na Homepage*. Linha D'Água (Online), São Paulo, v. 28, n. 1, p. 5-25, jun. 2015.

LEJEUNE, Philippe. *O Pacto Autobiográfico: De Rousseau à Internet*. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

LIBERALI, FERNANDA COELHO. O diário como ferramenta para a reflexão crítica. PUC/SP, 1999. (*Tese de Doutorado*). Disponível:  
[http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Teses/fernanda\\_liberali.pdf](http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Teses/fernanda_liberali.pdf). Acesso: 27 de set. 2018.

MEURER, J.L. Introdução a Artigos Acadêmicos de Pesquisadores Brasileiros: aspectos da sua textualização. Anais do 1o. *Encontro do CELSUL*, vol. 2, p. 758-68, 1997.

REIS, V. DA S. Um olhar discursivo sobre o Diário de Aprendizagem de LE: representações e deslocamentos pronominais. *Domínios de Linguagem*, v. 4, n. 2, p. 107-123, 4 fev. 2011.

RONCON, ANA FLÁVIA. O diário de aprendizagem como instrumento avaliativo e didático no ensino de sociologia. *Revista Eletrônica: LENPES-PIBID de Ciências Sociais – UEL*. Edição Nº. 7, Vol. 1, jan./dez. 2017. Disponível em:  
<http://www.uel.br/revistas/lenpes-pibid>. Acesso: 17 de janeiro de 2019.

SWALES, J. M. *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge (UK); New York: Cambridge University Press, 1990.

SWALES, J. M. *Research Genres: explorations and Applications*. New York: Cambridge University Press, 2004.

# PODCAST: SUBSÍDIOS ÀS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Magda Aparecida Lopes

## INTRODUÇÃO

As questões de linguagem tecnológica assumem papel fundamental na atualidade, principalmente, quando envolvem a mídia, os suportes e os gêneros no universo digital. Nesse sentido, a veiculação dos programas *podcast* acarreta questionamentos como a classificação e as multilinguagens que abrangem os textos transcritos no *site* Portal Café Brasil, ao serem analisados nas aulas de Língua Portuguesa.

Assim, objetivamos analisar a classificação do *podcast*, por meio das transcrições, para estudá-los nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Básico. Dessa maneira, a composição dos textos desses programas faz-se interessante devido aos arranjos multimodais.

Metodologicamente, a pesquisa é qualitativa, a partir do *podcast* nº 494, intitulado *O bom propósito*, escolhido como amostra, já que os demais programas do *site* Portal Café Brasil seguem os mesmos padrões (tema, conteúdo e estrutura). A análise do *corpus* foi realizada a partir da fundamentação teórica sobre: o gênero pautado na teoria de Bakhtin (2015); a relação entre mídia; suporte e gênero em Bonini (2011); a multimodalidade em Kress e van Leeuwen (2006); e o *podcast* em Pires (2018) e Freire (2017).

A pesquisa divide-se em 4 (quatro) seções: na primeira, conceituamos o *podcast*; na segunda, estabelecemos uma relação entre os textos que compõem o *podcast* e a multimodalidade; na terceira, delineamos a classificação do *podcast*; e na quarta, discutimos o *podcast* como subsídios às aulas de Língua Portuguesa. Por fim, seguem-se as considerações finais e as referências.

## SOBRE O PODCAST

Devido ao fato de o *podcast* ser um recurso tecnológico recente, não há muita exploração sobre o assunto. Contudo, nos baseamos em Freire (2017), Medeiros (2006) e Villarta-Neder; Ferreira (2020) para elucidar a pesquisa. Iniciamos abordando a necessidade de se distinguirem os termos *podcast*, *podcasting* e *podcaster*.

Freire (2017) explica que o *podcast* é um arquivo sonoro da Internet que os *podcasters* produzem, ficando à disposição de seus usuários. Desse modo, os *podcasters* são os autores dos programas e responsáveis por sua publicação. O *podcasting* é definido como uma ferramenta que possui um tempo diferente daquela que faz transmissão no rádio, pois é um agregador específico que distribui diretamente o *podcast*, arquivo, independente de seu fluxo de transmissão, que é atemporal.

O *podcasting* é de autoria de Adam Curry (VJ da MTV), inventor do primeiro agregador de *podcast* usado pela *Apple* reproduzido em *MP*. Cabe salientar, que o criador do *software* que contém o sistema de transmissão *Feeds RSS* (Real Simple Syndication) foi Dave Winer, o qual dividiu seus os créditos da invenção com Adam, (MEDEIROS, 2006).

Quanto aos conteúdos, os *podcast* dividem-se em episódios com produções formais (documentários, bibliografias, etc.) ou informais (*feedbaks*, histórias do dia a dia, etc.) que favorecem bate-papos, debates, comentários entre seus participantes. Dessa forma, os *podcasters* e sua equipe de produção elegem com antecipação um tema explorando-o de maneira informativa ou por meio de discussões, esta é a essência do *podcast* (FREIRE, 2013).

Os *podcast* implicam a locução, aspecto inerente a sua natureza, no entanto, é preciso valorizar outras modalidades e mediações em sua concepção. Esse dispositivo implica a possibilidade de subscrição de assinatura, o que situa sua vinculação à página a qual se hospeda no *site*. Desse modo, a hospedagem dos *podcast* coloca-o em um contexto de multimodalidade em ambientes digitais, (VILLARTA-NEDER e FERREIRA,2020).

## PODCAST E A MULTIMODALIDADE

Sob a ótica da multimodalidade, Kress e van Leeuwen (2006) explicam que o fato de nos comunicarmos já envolve a multimodalidade, visto que corresponde a toda forma de comunicação em contextos sociais, ou seja, as pessoas se comunicam a partir de distintos modos semióticos que se integram. Os *podcast* do Portal Café Brasil são produzidos por Pires (2018) e sua equipe. A amostra de pesquisa é o *podcast* nº 494, sob o título *O bom propósito*, elaborado no dia 16 de fevereiro de 2016. A análise da construção do *podcast* nº 494 instigou-nos a pesquisá-lo por abranger modos e semiões dentro de um *site*. A transcrição desse programa compõe-se de um conjunto de gêneros e mídias amalgamados no *site* Portal Café Brasil. Por isso, apresenta distintas maneiras de significar a locução, leitura e escrita dos textos.

Pires (2016) inicia o programa expressando a necessidade de se encontrar um propósito para “pavimentar a estrada da vida”. Todavia, ao mesmo tempo, questiona os ouvintes, tentando descobrir se o propósito será satisfatório para todos em qualquer situação. No decorrer da locução, o *podcaster* acrescenta vinhetas e músicas sobre o tema, disponibilizando vídeos de músicas e de um trecho da série *The Games of Thrones*. Continua explanando sobre o episódio que ganhou repercussão na mídia sobre os pênaltis dos jogadores Fred e Maradona em momentos diferentes de suas carreiras e discute “como e o que fazer” sobre o “propósito de vida”, perguntando aos leitores/ouvintes se quem encontrar um propósito na vida tem algum tipo de farol iluminando seu caminho (na transcrição do programa consta uma imagem de um farol). O produtor cita alguns personagens para compor o tema: *Emily Blunt* e *Benício del Toro*, *Donald Trump*, *Barak Obama*, *Buda*, *Henri Ford*, *Dalai Lama* e grupo *Mutantes*. Relata, durante o episódio, um caso de fraude que ocorreu com ele e a empresa OI, aproveitando em certos momentos para divulgar os patrocinadores do programa.

O programa *O bom propósito* permite-nos ampliar a discussão sobre a classificação e características envolvendo a multimodalidade. Em uma perspectiva bakhtiniana, os textos escritos impressos, por exemplo, já incluíam a multimodalidade: o gesto, a mímica, as cores, os sumários, número de

páginas, etc. adicionados ao contexto do momento, e não eram notados. Esses modos e semioses estão presentes, hoje, na materialidade dos gêneros *on-line*, também, dando sentido aos textos da Internet (ROJO e BARBOSA, 2015).

Kress; van Leeuwen (2001), sobre a multimodalidade, enfatizam que com a tecnologia digital houve uma espécie de interesse para a leitura visual, salientando que a imagem significa mais acompanhada do texto, e vice-versa. Constatamos que a combinação de linguagens dos *podcast* possui um potencial amplo a ser estudado devido aos múltiplos modos e semioses no hipertexto<sup>1</sup>.

Os textos *on-line* são relevantes para destacar os diferentes modos de realizar a leitura e produção de textos, principalmente, na esfera escolar. Na Internet, os textos e gêneros criados desse espaço virtual são ricos em imagens com movimento, cores e *links*. Diante disso, mudam os modos de ler e escrever na Internet, permitindo aos usuários realizarem vários desvios livremente, saltando de um *link* para outro no universo hipertextual, esse é um processo multilinearizado e multisequencial, não determinado (OLIVEIRA, 2018). Dessa maneira, visualizamos os diferentes caminhos de leitura e escrita, na Figura, página de abertura do programa 494, *O bom propósito*, indicada por setas laranja e vermelha.

---

<sup>1</sup> [...] um conjunto de nós ligados por conexões (LÉVY, 1993, p.33).

Figura 1: Multimodalidade e a leitura.



Fonte: Pires (2016)

Na construção dessa página, apresentada na Figura 1, há o emprego de diferentes linguagens (imagens, dispositivo para a locução e *download*, vídeos, textos, entre outros). Nessa página, a multimodalidade conduz e noticia que as imagens e arranjos de diagramação fazem significar e ressignificar a formatação dos textos digitais e suas mídias dispostos no *site* Portal Café Brasil. Em razão disso, Pires (2016) esclarece que o programa nº 494 pode ser disponibilizado em *MP3* para fazer *download*, pelos ouvintes/leitores, em qualquer computador ou dispositivo móvel, por exemplo, o celular.

Ressaltamos que o amalgamento de gêneros e mídias concebe caminhos para investigarmos a composição do *podcast* dentro dos *sites*. Os caminhos para analisar e entender os textos amalgamados vão além da escrita, visto que são as novas práticas sociais que exigirão leitores cada vez mais críticos, capazes de atribuir diversos sentidos aos textos devido aos avanços tecnológicos (ROJO; MOURA,2012).

## GÊNERO, MÍDIA OU SUPORTE

Iniciamos a pesquisa recorrendo a Bakhtin (2015), quando este disserta sobre o gênero discursivo que se constitui em relações sócio históricas, produzindo, satisfazendo e significando os enunciados. O estudioso descreve ser pela linguagem que o sujeito se destaca por causa da interação e, por isso, cria possibilidades de entendimento, através de diálogos em sociedade. Diante da perspectiva bakhtiniana, existe a possibilidade de pensarmos os gêneros em sua diversidade discursiva.

Bonini (2011) revela que nos últimos anos muitos conceitos novos apareceram envolvendo o gênero textual a fim de chegar a um ponto comum. O autor cita Swales (2004), por exemplo, que propõe o termo *constelação de gêneros*, designando fenômenos como: hierarquia de gêneros, cadeias de gêneros (baseado na proposição de Bazerman (1994), conjunto de gêneros (retomada da formulação de Devitt (1991) e a rede de gêneros (inspirado no dialogismo de Bakhtin (2015)). Bonini ainda destaca que não se pode entender o gênero fora das relações, de modo que o contexto passa a ser importante nessa discussão. O autor firma que a proposição da noção de gênero vem se dando pela ampliação do escopo social, mas há ainda muitos desafios a serem resolvidos. Um desses desafios é a relação entre os conceitos de suporte e mídia<sup>2</sup>.

Em relação ao modo em que circulam os gêneros, baseamo-nos em Bonini (2011), o qual defende que a mídia pode ser entendida como elemento essencial para a circulação do gênero, bem como, dos gêneros compostos de outros gêneros. Sendo o suporte, para esse autor, apenas um componente material da mídia. A definição do termo suporte para ele ainda é questão em aberto. Assim, Bonini esboça três explicações para justificar o suporte e o gênero. A primeira explicação fundamenta-se em Marcuschi (2003), que chama a atenção para o suporte como um portador de texto físico ou virtual

---

<sup>2</sup> Nessa pesquisa adotaremos a palavra “mídia”, independente dos autores mencionados, conforme as justificativas sobre essa terminologia em Bonini (2011).

servindo de base ou fixação do gênero materializado como texto. O linguista, em seus estudos, demonstra o suporte como elemento material e o gênero como simbólico. A segunda explicação mencionada encontra-se em trabalhos anteriores de Bonini (2011), que estabelecem o suporte como um portador de textos. A existência do suporte como portador físico, parte do gênero como unidade da interação dialógica, pautado na teoria de Bakhtin (2015).

Deparamo-nos com a condição de composição dos gêneros no contexto das redes digitais em situações denominadas de hibridismo, uma vez que não é em si distinguido, somente como um gênero genuíno, já que a hibridização ocorre não somente entre os gêneros, mas entre as *subformas*, partes dos textos (SANTOS COSTA, 2009). Por isso, o hibridismo ultrapassa as fronteiras do hipertexto e mistura todas as formas: imagens fixas e em movimentos, linguagens sonoras, ruídos, oralidade, músicas, entre outras. Os elementos híbridos são, ao mesmo tempo, um gênero formado por outros gêneros, os quais Bonini (2011) classifica ora como hipergênero, ora como suporte, conforme o *site* no universo hipertextual.

Dentro dessa perspectiva, Bonini (2011) pauta-se em alguns teóricos, a saber, Debray (1991), McLuhan (1964), Fiori (1967), para justificar a proximidade entre o suporte e a mídia. O autor verifica que não fica muito evidente qual é o lugar do suporte e da mídia, que se sobrepõem e se distanciam. A partir dos teóricos, o pesquisador interpreta que o suporte é um componente da mídia, o que revela uma lógica sobre os gêneros. Ele apoia-se em Marcuschi (2003) e Távora (2008) para relacionar suporte e gênero, separando-os da mídia. Em seguida, admite a mídia como um processo tecnológico de mediação da interação linguageira (a qual o gênero se ajusta); um elemento contextualizador no interior do qual o gênero circula.

Os três termos são resumidamente definidos por Bonini (2011). O gênero, caracterizado por sua organização composicional, modo próprio de recepção e de produção, sendo denominado de interação linguageira, possuindo uma natureza verbal, imagética, gestual, etc. A mídia, como tecnologia de mediação dessa interação linguageira, sendo unidade dessa interação. Assim, cada mídia, como tecnologia de mediação é identificada pela maneira de como é organizada, produzida e recebida pelos suportes que a consti-



tui, podendo apresentar um conjunto de suportes encadeados sob a forma de um sistema. No *podcast*, o sistema é representado pela mesa de edição, os suportes de transmissão (o *podcasting*, Internet, etc.) e o computador. Por último, o suporte, que para o linguista é elemento material de registro, armazenamento e transmissão de informação que interfere nos três aspectos que caracterizam a mídia, a forma de organização, produção e recepção.

Lembramos que o *site* Portal Café Brasil se comporta como suporte, que faz circular o hipergênero *podcast*, segundo sua composição, por admitir um gênero dentro de outro e demais mídias (filme, vídeo, documentário, notícia, imagens, etc.). Desse modo, os gêneros, em um contexto tecnológico digital, possuem maleabilidade por sua capacidade de adaptação, incidindo no amalgamento dos textos digitais dentro do suporte. Para definir os gêneros, os analistas devem ter muita cautela, pois não são entidades naturais, mas artefatos culturais produzidos sócio historicamente pelo ser humano (MARCUSCHI,2003).

Além de compreender o gênero e a mídia, Bonini (2011) constata que o gênero, como unidade de interação linguageira, está sujeito a outras relações contextualizadoras, as quais o pesquisador admite como relações genéricas. Essas relações correspondem a quatro componentes estruturais no nível da própria interação, incidindo diretamente sobre o gênero. Em razão disso, descreve o primeiro componente, o hipergênero, que se constitui de outros de gêneros produzidos em agrupamentos compondo uma unidade de interação maior, ou seja, um grande enunciado. Consideramos o *podcast*, por suas características, um hipergênero, uma vez que corresponde às características do enunciado propostas por Bonini (2011) no Quadro 1<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Quadro1: adaptação baseada em Bonini (2011), p. 692.

Quadro 1: Características aplicadas aos *Podcast* do Portal Café Brasil.

<b>Característica do enunciado</b>	<b>Aplicação das características ao <i>Podcast</i></b>
<b>1- Alternância do sujeito do discurso</b>	O <i>Podcast</i> assinala a alternância de enunciados, conforme a sua produção, elaboração e participação dos envolvidos nos programas, a partir de seu tema, conteúdo e composição.
<b>2- Conclusibilidade: A- “exauribilidade do objeto e do sentido”</b>	A equipe que produz o <i>Podcast</i> exprime e explora o conteúdo, de acordo com o tema proposto na elaboração do programa. Esse conteúdo funciona como uma unidade de sentido, em que os participantes convidados podem interagir ao vivo ou através de <i>Chat</i> , emitindo a sua opinião ou acrescentando algum fato novo sobre o programa.
<b>B- “projeto de discurso do falante” ou vontade de discurso do falante”</b>	O assunto do programa é compartilhado com muitos participantes não especificados, havendo, também, uma hierarquia de enunciadorees (momento da publicidade), entrevistados, ou participação por meio do <i>Chat</i> .
<b>C- “formas típicas composicionais e de gênero do acabamento”</b>	O <i>Podcast</i> apresenta uma organização diversificada, composta essencialmente, por um título, <i>links</i> para <i>download</i> , textos transcritos. Essa organização viabiliza a circulação de outros gêneros construindo um grande enunciado.

Fonte: Bonini (2011)

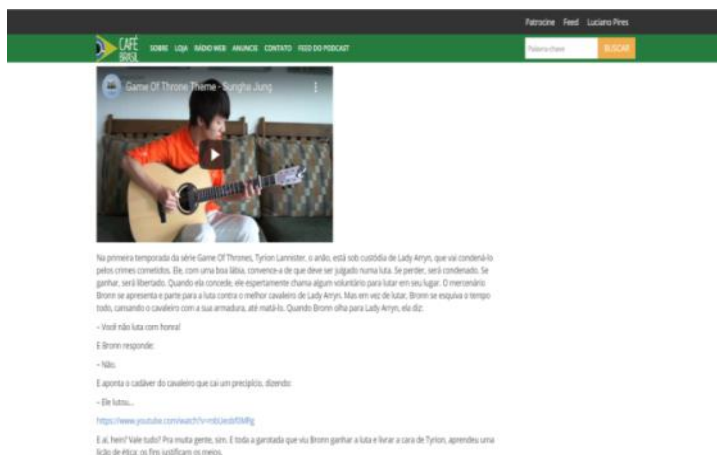
De acordo com o Quadro 1, reconhecemos um paralelo entre as características do enunciado e as do *podcast*, ajustando-as às formas de organização, produção e recepção proporcionadas pela Internet. Como exemplo, evidenciamos as vinhetas do *podcast* nº 494 como um grande enunciado em meio a outros gêneros e mídias recepcionados no *site*. O próximo componente é o sistema de gêneros, que mostra como os elementos de uma sequência de práticas sociais criam condições para a existência de outras. A

exemplo, as mídias que se apresentam no programa *O bom propósito*, que possibilitam a sua construção. Exemplificamos com o vídeo da música da série *The Game of Thrones*, que sobreveio de outras mídias como o cinema.

Desse modo, Bonini (2011) defende que a mídia Internet é o pivô central para a circulação dos gêneros e considera que é necessário perceber outra distinção, a do gênero e hipergênero. O autor explica que a Internet, como mídia, é essencial, pois se compõe de diversos suportes físicos como: cabo, *modem*, *HD*, monitor etc., sendo executada pelo *HTML (hypertext markup language)*, linguagem que possibilita conexões por meio de *links* no hipertexto. Essas conexões hipertextuais de interação se organizam dentro do *site*. Nesse caso, o Portal Café Brasil agrega várias semioses e linguagens: *menus*, imagens, cores, tipos de letras, vídeos, músicas que remetem seus usuários, através dos *links* a conexões hipertextuais.

Desse modo, a Figura 2 mostra a mobilização do vídeo da música da série *The Game of Thrones*, que é acessível através do programa *Adobe Flash Player*, somado a outro gênero, a entrevista, a qual circula em outras mídias: a televisão e a tela do cinema.

Figura 2: O programa 494.



Fonte: Pires (2016)

De tal modo, a Figura 2 demonstra um tipo específico de mediação de gêneros que funcionam em outras mídias, o cinema, a tevê, vídeos, a

entrevista, letras das músicas, *clipes* de músicas que são difundidos durante o programa nº 494 e estão encapsulados. Em síntese, a mídia Internet, se constitui e se move basicamente por meio de gêneros que ocorrem dentro dos *sites*; dicionários, enciclopédias; páginas pessoais; *blogs*, *podcast*, etc. Em todos os gêneros podem ser inseridos, simultaneamente, outras mídias tais como: vídeos, arquivos (*Pdf*, *Doc*, *Ppt*, entre outros), programas (MSN), aplicativos (RSS) etc., corroborando para a formação do hipergênero (BONINI, 2011). Por essas características, baseamo-nos no referido autor para justificarmos a classificação do *podcast* como um hipergênero.

## PODCAST, HIPERGÊNERO COMO SUBSÍDIOS ÀS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Ao estudar o *podcast* na esfera escolar, os alunos vivenciam circunstâncias de uso da língua como: o desenvolvimento da oralidade, uma maior interação com textos multimodais, que lhes permitem serem protagonistas de seu aprendizado. Portanto, inserir novas tecnologias em sala de aula é mais uma estratégia para o professor ministrar as aulas de Língua Portuguesa.

O aluno, quando está imerso ouvindo ou lendo a transcrição dos *podcast*, prova que cada vez mais faz sentido para o professor explorá-los, privilegiando: locução, escrita e leitura. No caso do Ensino Básico, devido à proximidade com os alunos, é apropriado que o *podcast* dependa de temas selecionados pelo professor e que os episódios sejam do tipo informal (*feedback/comentários/histórias*) (CARVALHO, 2009).

Sobre as multilinguagens que envolvem os textos transcritos dos *podcast*, é comum que elas despertem o interesse dos alunos na faixa etária do Ensino Básico, devido à locução de seus temas, muitas vezes curiosos com histórias envolventes. Nas aulas de Língua Portuguesa, os textos multimodais dos *podcast* devem ser estudados e a classificação desses programas faz-se importante para evitar confusões ao analisar o gênero.

Bonini (2011) destaca que os gêneros que circulam na Internet promovem a convergência de outros gêneros, mídias, modos e linguagens e,

assim, por suas características, o *podcast* pode ser classificado como um hipergênero. Nas aulas de Língua Portuguesa como em qualquer outra disciplina do currículo, o *podcast* pode ser estudado de diferentes formas: textos transcritos, sendo subsídios a locução, a leitura e a escrita; por sua interação promovida pelo contato com os *podcasters* e as equipes de produção; elaboração, ou participação dos alunos nas questões abordadas nos programas etc. Essas estratégias corroboram para que os episódios disponibilizados no *site* Portal Café Brasil, por exemplo, também viabilizem o ensino e aprendizagem em sala de aula.

Pires (2018), em seu *site* Portal Café Brasil, compõe diversos programas com novas e variadas formas de linguagens: sons, imagens, cores, tipos de letras, vídeos, entre outros, não tendo consciência que emprega a multimodalidade. Nesse sentido, lembramos, que cabe aos professores explicarem aos alunos sobre a construção multimodal dos *podcast*. Dessa forma, Rojo; Moura (2012) confirmam que ao se empregar alguns elementos multimodais, estes não se limitam, somente, ao texto escrito de maneira *unimodal*, mas visa uma prática transformadora, de muitos modos ou semi-oses nesses textos da Internet. Quanto aos textos que vigoram na Internet, mostram que a diversidade de modos e semi-oses necessita ser estudada, essencialmente, por os alunos das escolas brasileiras. Por isso, há muito a ser aprendido e conhecido, nas palavras da autora: Desafios. Não impedimentos! (ROJO, 2013).

No caso do programa nº 494 *O bom propósito*, Pires (2016) tematiza sobre a necessidade de se encontrar um bom propósito para *pavimentar a estrada da vida*. Diante do exposto, quando o autor tem a intenção de informar, divulgar, motivar a temática, o professor deve fazer alguma atividade orientando seus alunos a questionarem sobre determinada questão (CARVALHO, 2009).

O *podcast* constitui-se, a partir dos estudos de Bonini (2011), de um hipergênero, ou seja, de unidade de interação linguageira imersa em relações contextualizadoras de outros gêneros, que se caracteriza por sua organização composicional, modo próprio de receber e de produzir, podendo ter natureza verbal, imagética, gestual, etc. Com isso, os programas do Portal Café Brasil alcançam e promovem o ensinar e o aprender, pois até mesmo

os menos familiarizados com o gênero descobrem extraordinárias fontes de informações, que podem ser mediadas por tutoriais que estão a disposição de uma geração que utiliza as tecnologias digitais no seu cotidiano.

Dentro dessa perspectiva, Rojo; Moura (2012) escrevem sobre a escola e os gêneros atuais:

[...] o fato de a escola precisar assumir seu papel cosmopolita de aproximar os alunos dos gêneros que talvez façam parte do dia a dia, uma vez que além de leitores, esses alunos podem ser, também, escritores desses novos gêneros digitais presentes na Web. (ROJO; MOURA, 2012, p. 121)

Nesse sentido, os autores destacam que alunos na escola, quando se aproximam dos gêneros da Internet, tornam-se mais consumidores e deixem de ser apenas recebedores de informações. Outra abordagem que justifica a prática dos programas em sala, é a inclusão escolar que envolve deficientes auditivos. O programa *podcast para surdos* incide na transcrição das locuções para textos digitalizados pelos *podcasters*. Esse tipo de estratégia em sala de aula preocupa-se em realizar uma maior relação com este público especial e a oralidade original dos episódios (BOTTENTUIT; COUTINHO, 2007). Diante disso, o modo de recepção dos áudios, vídeos, músicas e demais gêneros dos *podcast* na esfera escolar, sugerem a todos os alunos, essencialmente os de inclusão, vários caminhos de locução, leitura e escrita, diferentes dos tradicionais. Nesse aspecto, os gêneros na Internet, como os *podcast* tornam-se um estímulo a mais, para o ensino e a aprendizagem por serem divertidos e prazerosos (ROJO; MOURA, 2012).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, procuramos construir uma explicação para as relações entre gênero, mídia e suporte. Propomos algumas observações em relação aos gêneros da Internet evidenciando que a contextualização desse fenômeno não é um debate novo. Por isso, concordamos que a tecnológica digital por sua intensidade de mudanças, proporciona a chegada dos gêneros do universo midiático.

Em razão da produção, circulação e propósito comunicativo dos gêneros da Internet, é imperioso conhecer as vantagens e a classificação do *podcast* para poder praticá-los e evitar confusão nas aulas de Língua Portuguesa. A escola deve possibilitar o contato dos professores e alunos com esse recurso digital, principalmente, os alunos que necessitam de inclusão.

Por fim, programas como o nº494, *O bom propósito*, surgem como alternativas viáveis para estimularem o ensino e a aprendizagem, com custos baixos e metodologias inovadoras. Em função disso, o *podcast* pode ser considerado um hiperônimo, sendo subsídios aos professores nas aulas de Língua Portuguesa.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. M. 1895-1975. *Estética da criação verbal* / Mikhail Bakhtin [prefácio à edição francesa por Tzvetan Todorov; introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. — 6ª ed. — São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015.
- BONINI, A. *Mídia/suporte e hiperônimo: os gêneros textuais e suas relações*. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 11, n. 3, p. 679-704, 2011.
- BOTTENTUIT, J.; COUTINHO, C. *Podomatic em Educação: um contributo para o estado da arte*. in Barca, A., Peralbo, M., Porto, A., Duarte da Silva, B. e Almeida, L. (Eds.) (2007). *Libro de Actas do Congreso Internacional Galego-Português de Psicopedagogía*. A. Coruña/Universidade da Coruña: Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7094/1/pod.pdf>> Acesso em: 13 de nov. 2017.
- BRITO, Francisca Francione Vieira; SAMPAIO, Maria Lúcia Pessoa. *Gênero digital: a multimodalidade ressignificando o ler/escrever*. *Revista Signo*, Santa Cruz do Sul, v.38, n.64, p. 293-309, jan./jun.2013. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/signo>>. Acesso em: 11 de ago.2020.
- CARVALHO, Ana Amélia Amorim. *Podcasts no ensino: contributos para uma taxonomia*, 2009. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/1022146-Podcasts-no-ensino-contributos-para-uma-taxonomia-ana-amelia-amorim-carvalho.html>> Acesso em: 08 nov.2016.
- FREIRE, Eugénio Paccelli Aguiar. *Podcast: breve história de uma nova tecnologia educacional*. *Educação em Revista*, Marília, v.18, n.2, p. 55-70, Jul.-Dez., 2017. Dis-

- ponível em: <[114nde://www2.marília.unesp.br/revistas/114index.php/educacaomemrevista/article/view/7414](http://www2.marília.unesp.br/revistas/114index.php/educacaomemrevista/article/view/7414)>. Acesso em: 08 dez. 2017.
- FREIRE, Eugênio Paccelli Aguiar. *Podcast na educação brasileira: natureza, potencialidades e implicações de uma tecnologia da comunicação*. 2013. 338 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013. Disponível em: . Acesso em: 08 out. 2016.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Multimodal Discourse: the modes and media of contemporary communication*. London: Arnold; New York: Oxford University Press, 2001. Disponível em: <<http://newlearningonline.com/literacies/chapter-8/kress-and-van-leeuwen-on-multimodality>>. Acesso em: 01 nov. 2017.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. London, New York: Routledge, [1996], 2006.
- LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência. O futuro do pensamento na era da informática*. Tradução: Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro, Ed. 34, 1993.
- MARCUSCHI, L. A. *A questão do suporte dos gêneros textuais*. Língua, linguística e literatura, João Pessoa, v. 1, n.1, p. 9-40, 2003.
- MEDEIROS, Macello Santos de. *Podcasting: um antípoda radiofônico*. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE COMUNICAÇÃO, 29, 2006, Brasília. Anais. Brasília: 2006. Disponível em: <[116nde://116nd.portcom.intercom.org.br/pdfs/109425410741320594702700363707183744831.pdf](http://116nde://116nd.portcom.intercom.org.br/pdfs/109425410741320594702700363707183744831.pdf)> Acesso em: 10 nov. 2017.
- OLIVEIRA, C. A. de. A leitura na mídia impressa. In: *Tecnologias da Informação e da Comunicação e o ensino de línguas. Série Revista Virtual*, edição revista aumentada. Mogi das Cruzes-SP, 2018. Disponível em: <<http://user-68791098986.cdl;bz/TIC-e-o-ensino-de-linguas>> Acesso em: 03 jun. 2016.
- PIRES, Luciano. *PODCAST CAFÉ BRASIL*, 2016. Disponível em : <[118nde://118nd.portalcafebrasil.com.br/todos/podcasts](http://118nde://118nd.portalcafebrasil.com.br/todos/podcasts)> Acesso em: 02 maio 2016.
- PIRES, Luciano. *PORTAL CAFÉ BRASIL*, 2018. Disponível em <[118nde://118 nd.portalcafebrasil.com.br/podcasts/541-a-festa-do-podcast/](http://118nd.portalcafebrasil.com.br/podcasts/541-a-festa-do-podcast/)> Acesso em: 07 jun. 2016.
- ROJO, R.H.R.; MOURA, Eduardo. *Multiletramentos na escola*. In. MELO, Edsôniade Souza Oliveira; OLIVEIRA, Paulo Wagner Moura de; VALEZI, Sueli Correia Lemes (Org.), p. 151. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.



ROJO, R.H.R.; BARBOSA, Jacqueline, *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, R.H.R. *Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs*. In: ROJO, Roxane (org.) *Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramento*, 2013, São Paulo: Parábola, págs.13-36.

SANTOS COSTA, Giselda dos. *Podcast: um gênero ou suporte? Emergente ou híbrido? Oral ou escrito?* III Encontro Nacional sobre Hipertexto, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

Disponível em: <http://nehte.com.br/hipertexto2009/anais/p-w/podcast-um-genero-ou-suporte.pdf>Acesso em: 15 set.2020.

VILLARTA-NEDER, Marco Antonio; FERREIRA, Helena Maria. O podcast como gênero discursivo: oralidade e multissêmico quem e além da sala de aula. *Letras*, Santa Maria, Especial 2020, n. 01, p. 35-55.

Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/39579>  
Acesso em: 08 mai. 2020.

# RESPONSABILIDADE ENUNCIATIVA: COMPARAÇÃO ENTRE AS MARCAS LINGUÍSTICAS DE ARGUMENTAÇÃO NO GÊNERO TEXTUAL NOTA DE ESCLARECIMENTO

Victor Urayama Alves

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Com a grande influência dos diversos meios de comunicação, principalmente com o advento das mídias digitais que permitem uma maior interação entre o usuário e as corporações, as empresas de pequeno, médio e grande porte utilizam a tecnologia da informação e comunicação para divulgar, retratar e esclarecer assuntos que envolvam a integridade das organizações, a ética profissional e a qualidade de seus serviços prestados ou produtos fornecidos. A nota de esclarecimento tornou-se um gênero textual necessário como meio de defender os interesses corporativos de diversas indústrias, principalmente a relação empresa-consumidor diante de cenas de escândalos, fraudes, negligências, crimes etc. Segundo a assessora de imprensa da *Race Comunicação*, Mariane Matsui, a importância da nota de esclarecimento consiste em um ato de reconquista dos interesses corporativos diante de uma crise, pois:

Visando amenizar os impactos negativos na mídia, a primeira atitude a ser feita pela assessoria de imprensa é a elaboração da nota de esclarecimento. Trata-se de um documento que pretende explicar a situação em pauta, desculpar-se por falhas ou responder a acusações, a fim de amenizar o retrato desfavorável da organização na mídia. (MATSUI, 2014)

A partir desse entendimento, diante da exposição de organizações e figuras públicas a escândalos, cenários de crise ou acusações criminosas, problemas relacionados a algum produto que põe em risco a credibilidade

e/ou a honra dos envolvidos, a nota de esclarecimento tornou-se uma importante ferramenta no gerenciamento de crises que possam impactar de maneira negativa os envolvidos, assim como a própria função da publicidade, que tem por objetivo persuadir o interlocutor sobre determinado produto; ou como a própria propaganda, que tem por objetivo persuadir o seu interlocutor a aderir uma ideia, um comportamento, um conceito etc. Pensando na concepção do ato de persuadir, Citelli aponta:

Persuadir, antes de mais nada, é sinônimo de submeter, daí a sua vertente autoritária. Quem persuade leva o outro à aceitação de uma dada ideia. É aquele irônico conselho que está embutido na própria etimologia da palavra: per + suadere = aconselhar. Essa exortação possui um conteúdo que deseja ser verdadeiro: alguém “aconselha” outra pessoa acerca da procedência daquilo que está sendo enunciado. (CITELLI, 2002, p. 13)

À vista do objetivo de persuadir o população diante da megaoperação investigativa coordenada pela Polícia Federal, denominada *Operação Carne Fraca*, responsável pela investigação sobre o esquema de venda de carnes adulteradas, além de investigar grupos de fiscais e executivos suspeitos de negociar propinas para a liberação de produtos fora das especificações sanitárias, as empresas JBS S.A e BRF emitiram notas de esclarecimentos nos diferentes tipos de meios de comunicação, nos ambientes digitais – redes sociais, *websites*, *blogs* etc. – e eletrônicos – canais abertos de televisão e estações de rádio – a fim de justificar, argumentar e posicionarem-se de maneira que, no estrutura do gênero textual, consigam gerir a crise de escândalo diante do público-alvo, ou seja, o consumidor.

A partir desse fato, propomos uma análise por meio da comparação das marcas linguísticas que constroem os sentidos dos textos das notas de esclarecimento publicadas pelas empresas do ramo alimentício, com base nos conceitos teóricos da *Análise Textual dos Discursos*, apresentados pelo linguista francês Jean-Michel Adam, dando ênfase ao nível ou plano textual de responsabilidade enunciativa – as diferentes “vozes” que circulam nos textos – e observando-se as marcas linguísticas de enunciação presentes nos textos que refletem as intenções argumentativas das empresas.

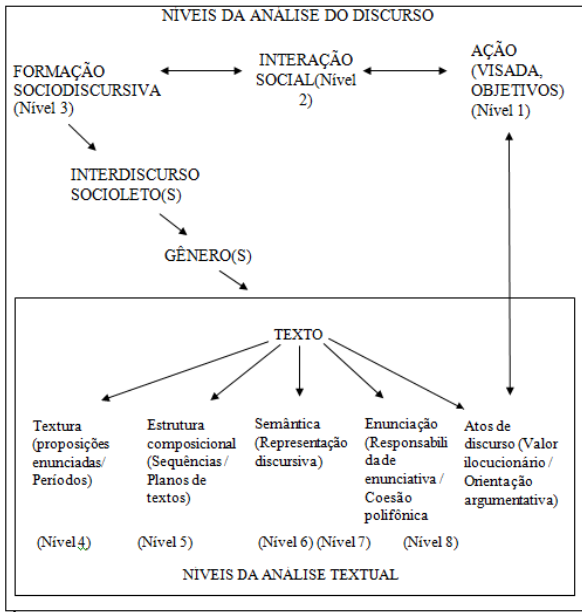
## RESPONSABILIDADE ENUNCIATIVA

Para Adam (2010, p. 151 – 152), a Análise Textual dos Discursos constitui uma abordagem teórica e descritiva do texto, que posiciona uma “separação e uma complementariedade das tarefas e dos objetos da linguística textual e da análise do discurso, [definindo] a linguística textual como um subdomínio do campo mais vasto da análise das práticas discursivas” (ADAM, 2008b, p.43, *apud* ADAM, 2010, p. 152).

Como uma das categorias de análise da teoria de Análise Textual dos Discursos (ATD) propostas por Jean Michel Adam (2008a), a responsabilidade enunciativa (ou ponto de vista), umas das unidades textuais correspondentes que constituem um dos níveis da análise textual.

Assim como demonstra Adam (Adam, 2008<sup>a</sup>, p. 61), no livro *Linguística de texto e análise da conversação: panorama das pesquisas no Brasil* (BENTES; LEITE, 2010, p. 266), o esquema a seguir sintetiza a relação entre os níveis de análise do discurso e níveis da análise textual:

Esquema 1: Níveis da análise do discurso e níveis da análise textual.



O nível discursivo de um texto, de acordo com Bentes e Leite (2010, p. 266), é estabelecido quando “uma determinada intencionalidade realiza-se numa interação social e numa formação discursiva dadas, utilizando o socioleto<sup>1</sup> dessa formação e no seio de um interdiscurso, com a mediação de um gênero”. Ou seja, no que se refere às empresas *JBS* e *BRF*, diante da deflagração dos esquemas de desvio de fiscalização sanitária e comercialização de produtos impróprios para consumo, a formação discursiva é estabelecida a partir da problemática que põe em risco a relação dos seus consumidores (nacionais e internacionais) com as empresas.

A necessidade de esclarecer os fatos divulgados pela mídia traça a intencionalidade por parte dos grupos empresariais e, conseqüentemente, a formação discursiva. O que deve ser expresso linguisticamente por meio de um gênero textual – no caso, as notas de esclarecimento –, deve objetivar tal intencionalidade defendendo os interesses das empresas diante do escândalo. As ações visadas nos textos divulgados pelas companhias *JBS* e *BRF* são: defender-se das acusações de envolvimento na operação investigativa; apresentar argumentos que reafirmam a qualidade dos produtos fornecidos; reafirmar o compromisso com as obrigações e leis de práticas sanitárias.

O nível da análise textual em foco é o da enunciação, baseado na noção de responsabilidade enunciativa, correspondendo às diferentes “vozes” do texto, à polifonia. Para Adam (2010, p. 153), um grande número de unidades linguísticas determina o grau de responsabilidade enunciativa de uma proposição. As marcas linguísticas subsidiam as análises textuais, no que se refere ao nível enunciativo de responsabilidade enunciativa.

Adam (2010, p. 153) propõe oito categorias de marcas linguísticas:

- (1) os índices de pessoas;
- (2) os dêiticos espaciais e temporais;
- (3) os tempos verbais;
- (4) as modalidades;
- (5) os diferentes tipos de representação da fala (discurso direto; discurso direto livre; discurso indireto; discurso indireto livre e discurso narrativizado);
- (6) as indica-

---

<sup>1</sup> Bentes; Leite (2010, p. 265) modifica a informação proposta por Adam, introduzindo o termo socioleto para designar línguas.

ções de quadros mediadores; (7) os fenômenos de modalização autonímica e (8) indicações de um suporte de percepções e de pensamentos relatados.

As marcas linguísticas, segundo Adam (2008<sup>a</sup>, p. 111 *apud* Bentes; Leite 2010, p. 300), visam à caracterização da responsabilidade enunciativa, ou ponto de vista, explicitando a sua relação com um contexto anterior (dito ou explicitado) ou posterior (dito ou implícito).

## AS NOTAS DE ESCLARECIMENTO COMO OBJETOS DE ANÁLISE

No dia 17 de março de 2017, foi deflagrada a *Operação Carne Fraca* pela Polícia Federal, uma megaoperação investigativa sobre o esquema de venda de carnes adulteradas, além de grupos de fiscais e executivos suspeitos de negociar propinas para a liberação de produtos fora das especificações sanitárias. De acordo com um dos maiores veículos de imprensa digital e impressa, a *Folha de São Paulo*, ao todo 21 empresas de frigorífico foram investigadas na operação da Polícia Federal, em um período de dois anos, incluindo empresas pertencentes aos grupos empresariais do ramo alimentício *JBS S.A.* – responsável pelas marcas *Friboi*, *Vigor*, *Seara* e *Swift*–, e *BRF S.A.* – responsável pelas marcas *Sadia* e *Perdigão*. Diante da repercussão desse escândalo, segundo o site *GI*, os grupos *JBS* e *BRF* afirmaram a colaboração com as investigações.

Durante os dias 17 e 19 de março, após a divulgação do possível envolvimento no caso, as empresas manifestaram-se por meio de notas de esclarecimento ao público através dos diferentes meios de comunicação (anúncios na internet, nos sites oficiais das empresas e em redes sociais, como o *Facebook* e *Twitter*), principalmente nos veículos da mídia eletrônica televisiva (Rede Globo, Rede Bandeirantes, Rede Record, SBT etc.), em uma ação de gerenciamento da crise.

Nos textos divulgados, os grupos *JBS* e *BRF* defendem-se das acusações de desvios de fiscalização sanitária, adulteração e comercialização de carnes estragadas, reiterando a qualidade dos produtos fornecidos. No pri-

meiro texto, o grupo *JBS S.A* contextualiza o enunciado e reafirma o dever e o respeito com o consumidor diante dos fatos:

Sobre a operação da Polícia Federal, a *JBS* esclarece que qualidade é a sua maior prioridade.

A *JBS* exporta para mais de 150 e é auditada por missões sanitárias internacionais e clientes.

No Brasil, há 2.000 profissionais para garantir a qualidade dos produtos *JBS* e das marcas Friboi e Seara.

No despacho da justiça, não há menção a irregularidades sanitárias na *JBS*. Nenhuma fábrica foi interditada e nenhum dos seus executivos foi alvo de medidas judiciais.

A *JBS* reforça seu comprometimento com a qualidade de seus produtos e reitera seu compromisso com as práticas sanitárias.

(Texto disponível em: <https://administradores.com.br/artigos/carne-fraca-a-jbs-nao-aprendeu-nada-com-a-carne-de-cavalo-em-2013>)

A partir da leitura da nota de esclarecimento, é possível identificar, no primeiro período, o verbo “esclarece” que, no presente do indicativo, conjugado na terceira pessoa do singular, apresenta o grau de responsabilidade enunciativa pela categoria dos diferentes tipos de representação da fala, indicando um discurso indireto por parte da empresa. Tal categoria é reconhecida por meio de outros verbos *dicendi* no texto – “exporta”, “reforça”, “reitera” –, em que, predominando o discurso indireto, na intenção de eximir a *JBS* no envolvimento com os crimes de adulteração e comercialização de produtos estragados, postulando a qualidade de seus produtos, distancia o enunciador do seu ponto de vista. Esse distanciamento dá voz a uma entidade maior (no caso, o grupo *JBS*), que estabelece uma relação de autoridade ao enunciador.

De acordo com Koch (2015, p. 129), o conceito de marcas de articulação na progressão textual assimila-se à ideia de “relacionar elementos de conteúdos, ou seja, situar os estados de coisas de que o enunciado fala no espaço e/ou no tempo, e/ou estabelecer entre eles relações de tipo lógico-semântico”. Dentre esses articuladores, Koch apresenta o conceito de articuladores metadiscursivos, que introduzem comentário sobre a forma ou modo de formulação do enunciado por meio de modalizadores *strictu sensu*, que “expressam as modalidades que, desde muito tempo, vêm sendo

objeto de estudo da lógica e da semântica: *aléticas, epistêmicas, deônticas*” (KOCH, 2015, p. 133).

Dentre os modalizadores metadiscursivos *strictu sensu*, Koch apresenta os modalizadores de caráter deôntico, que “indicam o grau de imperatividade/facultatividade atribuído ao conteúdo proposicional” (KOCH, 2015, p.134). Nesse contexto, analisando a nota de esclarecimento emitido pela JBS, a modalização deôntica se faz presente na afirmação da prioridade da empresa em relação à qualidade dos seus produtos, na frase “**qualidade é a sua maior prioridade**”. O destaque da qualidade é posto como elemento prioritário do texto, que é postulada pelo verbo no presente do indicativo “é”, afirmando a veemência e a obrigação da empresa com a qualidade de seus produtos. Pelo advérbio de intensidade “maior”, atribuindo intensificação da “prioridade” da empresa, o enunciador deixa claro a sua posição ou ponto de vista sobre o dever de qualidade de seus produtos.

A modalização *epistêmica*, segundo Koch (2015, p. 133), são os modalizadores “que assinalam o comprometimento/engajamento do locutor com relação ao seu enunciado, o grau de certeza com relação aos fatos enunciados”. A nota da JBS, na intenção de negar envolvimento com prática ilegal, apresentada nos resultados das investigações, apresenta a frase que nega a veracidade das acusações: “**não há menção** a irregularidades sanitárias na JBS”. O advérbio de negação “não” apresenta o grau de certeza da empresa a partir desse modalizador epistêmico, assim como o uso de pronomes indefinidos na frase, no intuito de descredibilizar as acusações de envolvimento por parte da empresa na operação Carne Fraca – “**nenhuma** fábrica foi interditada e **nenhum** dos seus executivos foi alvo de medidas judiciais” –, apresentam o caráter epistêmico dos modalizadores no texto.

Em contrapartida, o grupo BRF, no dia 17 de março de 2017, após a veiculação da notícia do seu possível envolvimento na prática criminosa sujeita a investigação, emitiu uma nota de esclarecimento que, assim como o grupo JBS, divulgou nos diferentes gêneros de mídia eletrônica e digital (televisão e redes sociais). No texto, a empresa reforça os seus valores no intuito de eximir o possível envolvimento na operação Carne Fraca:



Os mais de 100 mil colaboradores da *BRF* vêm falar com os milhões de consumidores cuja confiança conquistaram em 82 anos de história. O que vai pautar esse comunicado são as palavras que sempre nos guiaram: a verdade, o respeito, a qualidade e a transparência.

A VERDADE:

A *BRF* não compactua com nada que coloca em risco sua alta qualidade.

O RESPEITO:

A *BRF* respeita seus consumidores e as leis de nosso país.

A QUALIDADE:

A *BRF* assegura a alta qualidade e garante que não há qualquer risco para seus consumidores.

A TRANSPARÊNCIA:

Os mais de 100 mil colaboradores da *BRF* comunicarão pessoalmente aos consumidores qualquer desvio isolado e individual que não esteja em linha com sua histórica qualidade.

Afinal, como disse nosso fundador:

“A GENTE SÓ PRODUZ OS ALIMENTOS QUE A GENTE COLOCA NA MESA DE NOSSA FAMÍLIA”.

(Texto disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=JQuYRM3yN70>)

Assim como no texto veiculado pela *JBS*, a nota de esclarecimento feita pela *BRF* traz a voz de uma entidade de maior credibilidade social diante dos fatos relacionados ao escândalo da operação Carne Fraca. Essa voz é representada pelo conceito de diferentes tipos de representação da fala de Adam (2011), em que, a partir do discurso indireto posto pela locução verbal conjugada na terceira pessoa do plural – “Os mais de 100 mil colaboradores da *BRF* **vêm falar** com os milhões de consumidores (...)” –, a empresa atribui a responsabilidade da enunciação aos mais de 100 mil colaboradores, dando maior credibilidade e veracidade das informações ao texto.

A categoria de tempos verbais se faz presente na introdução da nota, cujo enunciador traz ao texto verbos no pretérito perfeito (“**conquistaram**”, “**guiaram**”). Essas marcas linguísticas apresentam graus de subjetividade no intuito de persuadir o leitor pela história da empresa e pelos valores que a tornaram grande no mercado agropecuário.

Os modalizadores de caráter epistêmico estão presentes na nota de esclarecimento através do advérbio de negação e do verbo no presente do indicativo, conjugado na terceira pessoa do singular, que iniciam a argumentação do primeiro tópico dos valores defendidos pela empresa, expressando, além do grau de certeza do locutor (*BRF*) ao seu enunciado, os diferentes tipos de representação da fala a partir do discurso indireto: “A *BRF* **não compactua com nada** que coloque em risco a **sua alta** qualidade”. A antítese posta pelos elementos de risco aos consumidores e à empresa, e a qualidade dos produtos, postulada pelo adjetivo “alta”, demonstra uma estratégia de persuasão ao leitor através do ponto de vista do enunciador, que apresenta uma opinião comum à voz da entidade de maior credibilidade, ou seja, o grupo *BRF*.

Na sequência do texto, o enunciador repete verbos no presente do indicativo na terceira pessoa do singular para reiterar insistentemente a qualidade dos produtos fornecidos, assim como o adjetivo que caracteriza esta qualidade (“A *BRF* **respeita** seus consumidores e as leis do **nosso** país”, “A *BRF* assegura a **alta** qualidade e **garante** que **não há** qualquer risco para seus consumidores”). O uso de pronome pessoal “nosso” traz o discurso direto como diferente tipo de representação da fala, aproximando a voz do enunciador à posição do leitor como brasileiro e consumidor dos produtos da empresa.

A frase genérica que finaliza a nota de esclarecimento apresenta a expressão de engajamento do enunciador através de uma voz que, diante da citação direta da fala do fundador da empresa, traz a ideia de aproximação do enunciador ao leitor do texto através dos valores que sustentam a qualidade da empresa, por meio das marcas linguísticas de modalização epistêmicas, representadas pelos pronomes pessoais, pronome possessivo e dos verbos no presente do indicativo (“**a gente** só **produz** os alimentos que **a gente coloca** na mesa da **nostra** família”). Tal aproximação é feita no intuito de persuadir o leitor, eximindo a empresa das acusações de condutas ilegais e reiterando a qualidade dos produtos fornecidos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ação discursiva nos textos das notas de esclarecimento das empresas apresentadas neste trabalho visava à defesa diante às acusações de adulteração de carnes e de manobras de desvio de fiscalização sanitárias, feitas a partir das investigações realizadas pela Polícia Federal. Diante a essa ação discursiva, a maior ênfase do uso das marcas linguísticas se faz presente no texto produzido pela empresa *BRF*, pois, por meio das repetições dos modalizadores, o grupo reafirma seus valores e nega insistentemente o envolvimento com as práticas ilícitas das acusações feitas pela Polícia Federal. Diferentemente do texto da nota de esclarecimento emitido pela *JBS*, em que, apesar de apresentar um texto breve, em relação ao texto da *BRF*, ele abarca as mesmas intenções argumentativas do grupo concorrente por meio das marcas linguísticas que expressam a ação discursiva, que, contudo, se apresentam em menor número, demonstrando menor insistência e maior objetividade ao texto.

Portanto, é possível considerar que ambos os textos emitidos pelas empresas *JBS* e *BRF* utilizam as marcas linguísticas de subjetividade para representar as ações discursivas que, por meio da responsabilidade enunciativa, ou ponto de vista, dos enunciadores, objetivam uma manobra de gerenciamento da crise, no intuito de reiterar os valores das empresas e da qualidade de seus produtos.

## REFERÊNCIAS

ADAM, Jean-Michel. *A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos*. – 2ª Ed. Revista e aumentada – São Paulo: Cortez, 2011.

ADAM, Jean-Michel. *Análises textuais e discursivas: metodologias e aplicações*/ Jean-Michel Adam, Ute Heidmann, Dominique Maingueneau; Maria das Graças Soares Rodrigues, João Gomes da Silva Neto, LuisPasseggi (orgs.). – São Paulo: Cortez, 2010.

BENTES, Anna Christina; LEITE, Marli Quadros. *Linguística de texto e análise da conversação: panorama das pesquisas no Brasil*/ Anna Christina Bentes, Marli Quadros Leite (orgs.). – São Paulo: Cortez, 2010.

Comunicado - BRF se pronuncia na TV após Operação Carne Fraca da Polícia Federal (17/03/2017). Disponível em:  
<<https://www.youtube.com/watch?v=JQuYRM3yN70>>. Acesso em: 08 de maio de 2017.

CITELLI, Adilson. *Linguagem e Persuasão*. 15ª Ed. 4ª impressão. São Paulo: Ática, 2002.

JBS emite nota de esclarecimento em virtude da Operação Carne Fraca, da PF. Disponível em: <<https://revistafactual.com.br/mundo/2017/03/18/jbs-emite-nota-de-esclarecimento-em-virtude-da-operacao-carne-fraca-da-pf/>>. Acesso em: 30 de outubro de 2020.

KOCH, Ingedore Villaça. *Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas*. – 2ª Ed. – São Paulo: Contexto, 2015.

MISTUI, Mariane. *O que é uma nota de esclarecimento?*. Disponível em:  
<<http://www.racecomunicacao.com.br/blog/o-que-e-uma-nota-de-esclarecimento/>>. Acesso em: 08 de maio de 2017.

*Operação Carne Fraca*. Disponível em:  
<<http://www1.folha.uol.com.br/especial/2017/operacao-carne-fraca/>>. Acesso em: 10 de maio de 2017.

SANTILLANA, Ramón Hernandez. *Carne fraca: a JBS não aprendeu nada com a carne de cavalo em 2013: Ou aprendeu: que o brasileiro é trouxa e basta colocar Tony Ramos na TV para fazer todo mundo esquecer o episódio*: 17 mar. 2017. Disponível em: <https://administradores.com.br/artigos/carne-fraca-a-jbs-nao-aprendeu-nada-com-a-carne-de-cavalo-em-2013>. Acesso em: 29 out. 2020.

*Sexta-feira, 17 de março de 2017: Operação Carne Fraca*. Disponível em:  
<<http://g1.globo.com/resumo-do-dia/noticia/sexta-feira-17-de-marco-de-2017.ghtml>>. Acesso em: 10 de maio de 2017.

# OS CONCEITOS DE LINGUAGEM SOCIOLÓGICA, INTERACIONAL E DIALÓGICA E SUAS INFLUÊNCIAS NAS SUGESTÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS

Carmelita Rodrigues Gomes

## INTRODUÇÃO

Na atualidade, defende-se a ideia de que, dentre as várias perspectivas existentes sobre o ensino da **língua(gem)**, a interacionista é a mais profícua, pois ela é capaz de oferecer maiores possibilidades de fundamentar práticas pedagógicas mais eficientes que garantam o desenvolvimento das habilidades discursivas dos alunos em todos os seus níveis, tanto na leitura, na escrita, na oralidade, como também na análise linguística.

Essa percepção positiva se deve às influências dos conceitos teóricos cunhados pelos estudiosos do Círculo de Bakhtin que, desde a década de 1920, mostraram uma visão diferenciada e bastante peculiar sobre o estudo da **língua(gem)**. Para eles, a língua(gem) é social e está impregnada de relações dialógicas e se manifesta em enunciados concretos, frutos da interação entre dois sujeitos pertencentes à determinadas sociedades, portanto, *individuos* sociais. Desse modo, a linguagem deve ser analisada em situações de usos concretos da língua, atrelada dialogicamente aos aspectos sociais, históricos, políticos e ideológicos, e entre interlocutores reais, visto que “o enunciado em sua plenitude é enformado pelos elementos extralinguísticos (dialógicos), está ligado a outros enunciados. Esses elementos extralinguísticos (dialógicos) penetram o enunciado também por dentro” (BAKHTIN, 2011, p. 313).

Assim, para Bakhtin, o princípio constitutivo da linguagem são as relações dialógicas que estão materializadas nos diálogos entre interlocutores ou nos diálogos entre os enunciados sejam eles falados ou escritos. Todas as vezes que um sujeito fala ou escreve, seus enunciados estão sempre dialogando com outros enunciados previamente existentes e com os elementos

extralinguísticos e extraverbais pertencentes ao contexto que o circunda. Para o teórico, “a interação verbal constitui a realidade fundamental da língua”. (BAKHTIN, 2014, p. 127).

Dessa forma, os influxos do pensamento desse filósofo da linguagem, desde a década de 80 no Brasil, despertaram a atenção de inúmeros pesquisadores e especialistas brasileiros pertencentes à área da linguagem que se interessaram não só em estudar e compreender a teoria bakhtiniana, como também em ressignificá-la, adequando-a ao contexto brasileiro. Assim, novos trabalhos, de maneira progressiva, foram surgindo e, consequentemente, impulsionaram a reestruturação dos documentos oficiais que fundamentavam o ensino de língua portuguesa desde final do século passado, fazendo com que os currículos, planos e programas se mostrassem bastante inovadores, por incluir em suas páginas orientações didático-metodológicas de base sociointeracionista dentro da perspectiva enunciativa-interativa e dialógica da linguagem.

Concepções que aparecem, por exemplo, configurados na imanência dos Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio, Linguagens, Códigos e suas tecnologias. Veja:

A linguagem verbal é dialógica e só podemos analisá-la em funcionamento, no ato comunicativo, considerando todos os elementos implicados nesse ato. (BRASIL, 2000, p. 21)

O caráter dialógico das linguagens impõe muito além do ato comunicativo superficial e imediato. Os significados embutidos em cada particularidade devem ser recuperados pelo estudo histórico, social e cultural dos símbolos que permeiam o cotidiano. (BRASIL, 2000, p. 6)

Nessa perspectiva, o estudo da língua portuguesa na concepção interacional deve considerar a inter-relação contextual, atando o aluno ao caráter intrasubjetivo, intersubjetivo e social da linguagem. É nesse viés que a presente prática se ancora. Ela terá como objetivo mostrar, com base em pressupostos teóricos sociológicos, o resultado de uma prática de ensino, ações metodológicas na perspectiva em que a linguagem foi realmente instrumentos de interação social, ou seja, os elementos extraverbais foram considerados nos momentos de leitura e de escrita, de modo a auxiliar os alunos em seu projeto de *ter o que dizer* na produção de seus textos.

## A LINGUAGEM COMO PROCESSOS DE INTERAÇÃO VERBAL

Bakhtin; Volochinov (2014) defendem a tese de que a realidade fundamental da linguagem é constituída pela interação verbal que se materializa nos diferentes enunciados orais ou escritos efetivados entre os sujeitos e seus interlocutores, em contextos sócio-histórico definido e em situações concretas de interlocução. Para ele, a língua é viva e é dialógica, pois não está separado da realidade de uso dos falantes e nem dos valores históricos, sociais e ideológicos na sociedade impregnados.

Ao defender essa concepção, Bakhtin; Volochinov se opõem ao subjetivismo individualista cunhado pelos românticos, tidos como os primeiros filólogos que tentaram “reorganizar a reflexão linguística sobre a base da atividade mental em língua materna, considerados como meio de desenvolvimento da consciência e do pensamento”. (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2014, p. 114). Nessa orientação, a língua é tida como uma expressão individual do psiquismo e é considerada um produto acabado e estável. A linguagem é apresentada como expressão do pensamento e a reflexão sobre ela tem como ponto de partida “a enunciação monológica que se apresenta como uma expressão, da consciência individual, de seus desejos, suas intenções, seus impulsos criadores, seus gestos” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2014, p. 114-115).

A reflexão monológica da língua é fundamentada pela teoria expressão. Contudo, segundo Bakhtin; Volochinov, essa teoria é falsa, pois “Não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e organiza sua orientação” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2014, p. 116). Assim, qualquer expressão da enunciação está repleta de aspectos situados não no interior do indivíduo, mas no exterior, pelas condições reais e pelas situações sociais mais imediatas.

Bakhtin; Volochinov também se opõem a uma segunda concepção, denominada por eles por objetivismo abstrato, cuja orientação é pautada no estruturalismo imanentista de Saussure e na teoria da linguagem como instrumento de comunicação, as quais veem a língua como um sistema de signos que se vale por ela mesma. Nessa visão, a análise da língua se faz de

forma sincrônica, desprezam-se todos os elementos extralinguísticos, ou seja, desconsideram-se os fatores relacionados à enunciação e à realidade social, bem como, a fala como objeto de estudo. Essas duas concepções de língua influenciaram fortemente a prática educativa no Brasil, que prevaleceu até a década de 1970/80, pautada no caráter conteudista, tecnicista, essencialista e muito limitada.

Para Bakhtin; Volochinov, a língua vista como um “sistema estável de formas normativamente idênticas é uma abstração científica que não dá conta da realidade concreta da língua” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2014, p. 132-2). Então, eles desenvolvem uma terceira concepção de linguagem chamada interacionista a qual contrapõe as duas antecedentes apresentadas. Nela, a língua é tida como um fenômeno social que se concretiza em espaços de interação verbal em enunciados concretos. Vejamos:

(...) A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou através das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2014, p. 127)

Fica explícito no fragmento citado que, na opinião dos teóricos em questão, a língua não é um fenômeno individual, como defendiam as correntes anteriores, e sim social, porque ela “vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes”. (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2014, p. 128). Para eles, a língua é social e sua existência se fundamenta na realidade manifestada nas necessidades de comunicação interindividual entre os falantes. Essa visão muda completamente a forma de conceber a linguagem, a qual passa a ser vista, estudada e analisada em sua dimensão dialógica e interacional materializadas em enunciação, cuja estrutura está entrelaçada com os aspectos morais, sociais, políticos, ideológicos etc.

Assim, o dialogismo é basicamente o princípio motor que ancora os estudos do Círculo de Bakhtin, fato observado empiricamente desde o início de suas primeiras publicações. Para eles, a linguagem é essencialmente dia-



lógica e se manifesta em enunciados concretos fruto da interação de dois indivíduos pertencentes a determinadas sociedades, portanto, indivíduos sociais. A língua, nessa concepção, se efetiva em processo dialógico ininterrupto, nas relações entre um “eu” e um “tu” em espaços de interação real, porém, segundo Bakhtin, “mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor”. (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2014, p. 116).

Nesse sentido, segundo Bakhtin; Volochinov, a palavra, seja ela oral, escrita ou não verbal, sempre se dirige a um interlocutor real ou virtual, presente ou ausente. E a razão dela existir é em função da pessoa desse interlocutor. Logo, “Não pode haver interlocutor abstrato; não teríamos linguagem comum com tal interlocutor, nem no sentido próprio nem no figurado” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2014, p. 117).

Portanto, não tem como os enunciados serem direcionados ao abstrato. Eles surgem em situações sociais na interação entre duas pessoas, ou seja, eles surgem da necessidade de alguém dizer algo ao outro e pode aparecer concretizada até no choro de uma criança, na conversa oral simples do cotidiano, na escrita de uma carta ou de um livro.

Dentro dessa linha de raciocínio, e fazendo uma analogia com as situações escolares, percebe-se que, muitas vezes, as produções textuais propostas pelos docentes não têm sentido de ser efetivadas pelos discentes, por causa da ausência real de motivação para escrevê-la e, também, pela falta de um interlocutor real com responsividade leitora e de feedback. Visto que, até o próprio falante espera uma compreensão ativa e responsiva em suas comunicações orais, pois “(...) ele não espera uma compressão passiva, por assim dizer, que apenas dublem o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção uma execução, etc.” (BAKHTIN, 2011, p. 272). É necessário um interlocutor real para que as produções textuais façam sentido e, também, são eles que vão influenciar na constituição do enunciado e de maneira dialógica, na condição de destinatário, vão dar respostas, ora cumprimentando, ora dando ordens, ora contestando.

O dialogismo não se manifesta somente entre interlocutores ao construírem enunciados para atender a necessidade de dizer algo a alguém, mas

também se manifesta entre os enunciados e discursos previamente produzidos, entre os “já ditos”, visto que “(...) Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva.” (BAKHTIN, 2011, p. 297).

A relação com os enunciados dos outros não pode ser separada da relação com o objeto (porque eles discutem, sobre ele concordam, nele as pessoas se tocam) nem da relação com o próprio falante, trata-se de uma tríade viva. (BAKHTIN, 2011, p. 329)

Dessa forma, os enunciados são plenos de tonalidades dialógicas e, muitas vezes, pode acontecer compatibilidade de sentidos, de temas ou do ponto de vista entre dois enunciados que, mesmo “estando distantes um do outro, tanto no tempo quanto no espaço, que nada sabem um sobre o outro, no confronto dos sentidos revelam relações dialógicas” (BAKHTIN, 2011, p. 331).

Assim, a interação dialógica se manifesta até entre as palavras, elas também, por menores que sejam, são frutos da interação verbal, porque cada palavra carrega em si várias vozes. Bakhtin, afirma que “Na relação criadora com a língua, não existem palavras sem voz, palavras de ninguém. Em cada palavra há vozes, às vezes, infinitamente distantes, anônimas, quase impessoais, quase imperceptíveis, e vozes próximas” (BAKHTIN, 2011, p. 330).

Segundo Bakhtin; Volochinov, qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, ante de tudo pela situação social mais imediata. (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2014, p. 116). Isso significa que os enunciados não são independentes do contexto social. Ora, se a linguagem se manifesta em enunciados concretos, então, ela não é “pura”, pois, ela recebe os influxos sociais, históricos, ideológicos em sua imanência. As palavras são ideológicas, os enunciados são ideológicos e se revestem de significados diferentes, conforme o contexto em que surgem revelando em seu interior os valores de uma determinada sociedade se confrontando, se imbricando. Nesse sentido, fica explicitamente entendido que para ensino da linguagem ser eficaz é preciso deixar o enfoque puramente linguístico,

migrar-se para o discurso, para o campo da língua como fenômeno concreto e para os aspectos extralinguísticos.

Portanto, a língua é vista por Bakhtin; Volochinov como interação verbal e seus pressupostos têm, de maneira progressiva, desde a década de 1980, colocado em xeque a língua tida como individual e abstrata, visto que, para o teórico, o sentido de qualquer enunciado não é determinado pela língua como sistema, mas sim, pelas várias maneiras que a língua estabelece relação com a realidade, com os indivíduos falantes, ou com outros enunciados previamente produzidos.

## OS CONCEITOS DE LINGUAGEM SOCIOLÓGICA E INTERACIONAL E SUAS INFLUÊNCIAS NAS SUGESTÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS

Bakhtin; Volochinov (2014) conseguiram, por meio de suas obras, aquilo que muitos cientistas almejam: passar pelo teste temporal, pois seus postulados, apesar de terem sido escritos há tanto tempo, permanecem vivos e atuais e continuam contribuindo com o avanço da ciência da linguagem. E, no que concerne ao estudo da língua de forma interacional, BAKHTIN; VOLOCHINOV nos deixaram um método sociológico, o qual consiste em:

As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza.

As formas das distintas enunciações, dos atos de falas isolados, em ligação estreita com a interação do que constituem os elementos... (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2014, p. 129)

Esse método, conforme Bakhtin; Volochinov (2014), significa que a maneira mais adequada de se ensinar/aprender a língua é considerar a sua realidade concreta, pois ela somente se realiza na interação verbal e social de seus interlocutores. Ressalto que o método sociológico foi ampliado por Bakhtin no capítulo “Gêneros do discurso” presente no livro *A Estética da Criação verbal*, (2011). Nesse capítulo, ele defende a tese de que os diferentes tipos de gêneros do discurso existente nas várias esferas sociais refletem a realidade concreta pois, por meio do conteúdo *temático*, do *estilo* e da *construção composicional*, trazem materializados em sua imanência as finalida-

des comunicativas de cada esfera social e do contexto ideológico, social e histórico. Assim, para trabalhar com o corpus da presente pesquisa, recorro ao método sociológico evidenciando, na produção do gênero discursivo carta argumentativa, de que maneira os elementos acima citados (*conteúdo temático, estilo, construção composicional*) contribuíram na construção do sentido do texto produzidos pelos discentes e, também, será evidenciado como a realidade **imediate e concreta** aparece entrelaçada de maneira dialógica e interacional na carta produzida, já que ela é um gênero discursivo que possui tais características.

Afianço ainda, que os influxos das ideias de Bakhtin, desde a década de 1980, estiveram presentes nos meios acadêmicos brasileiros, motivando inúmeros pesquisadores e especialistas pertencentes à área da linguagem que, conseqüentemente, aguilhoaram a reformulação dos documentos oficiais que fundamentavam o ensino de língua portuguesa, fazendo com que os currículos e programas se tornassem mais inovadores, por incluir em suas páginas orientações didático-metodológicas de base sociointeracionista dentro da perspectiva enunciativa-interativa e dialógica da linguagem.

Vejamos no quadro abaixo que, desde o final da década passada, já eram evidenciados alguns pontos sobre a visão da linguagem na perspectiva interacional, explicitados em uma das propostas dos documentos oficiais. Os apontamentos foram realizados, por Geraldí, (1996), um pesquisador que, desde os anos 1990, vem produzindo materiais significativos para a prática de ensino de língua Portuguesa.

Quadro 1: a interação verbal.

1. A interação verbal é fonte primeira da constituição da própria linguagem; 2. Quer na modalidade oral, quer na escrita, a interação verbal é o meio pelo qual adquirimos a linguagem; 3. A linguagem só tem existência efetiva na interação; 4. É na interação com o outro que nós nos constituímos como sujeitos de nosso discurso; 5. É preciso que, na escola, se trabalhe a linguagem em situações autênticas isenta de todo e qualquer artificialismo; 6. A escola deve possibilitar vivências em que se deixe transparecer o caráter natural e espontâneo da linguagem; 7. O aluno deve ser assumido como um interlocutor de fato; 8. A linguagem é um espaço privilegiado para a criação de compromissos antes inexistentes; 9. Cabe à escola devolver a palavra ao aluno; 10. A linguagem organiza nossa atividade mental e articula nossa visão de mundo; 11. O diálogo é elemento inseparável e constitutivo da linguagem, pois sempre falamos ou escrevemos a alguém, ou seja: a

um interlocutor, virtual ou não; 12. Os interlocutores se constituem mutuamente, pois condicionam o dizer e a forma de dizer; 13. A linguagem é trabalho, resultado de um processo das atividades humanas, sociais e históricas dos sujeitos; 16. Todo sujeito é mergulhado no social e na contradição que o envolve, ou seja, é historicamente situado.

*Fonte: Geraldi (apud CARDOSO, 2005, p. 29)*

Como visto no quadro, o ensino da língua portuguesa ancorada no interacionismo passou a fazer parte das Diretrizes Curriculares no Brasil desde o final do século XX e, nessa orientação, o texto/enunciado assumiu o posto de protagonista no ensino-aprendizagem da língua materna, sendo indispensável no processo de aquisição da leitura, da escrita, da oralidade e da análise linguística de forma reflexiva. Assim, desde 1980, por causa da influência da teoria bakhtiniana, foi colocado em xeque o ensino baseado em frases soltas e desconexas, fora do texto e fora da realidade social dos alunos e, com isso, a função da linguagem tida como expressão do pensamento, ou como instrumento de comunicação, entrou em colapso, começou a agonizar, visto que, segundo Bakhtin, a língua materna bem como a sua composição vocabular e sua estrutura gramatical “não chegam ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação viva discursiva” (BAKHTIN, 2011, p. 282/3).

De lá para cá, ou seja, desde 1980, vários foram/são os teóricos da área da linguagem que apresentaram/am orientações para possíveis encaminhamentos didático-pedagógico na concepção sociológica e interacionista bakhtiniana. Para Costa-Hübes:

Considerar a linguagem como elemento concreto significa ancorá-la em um contexto social, histórico e ideológico que envolve sujeitos, os quais sustentam seus discursos em um projeto de dizer, a partir do qual validam seus enunciados e assumem uma posição axiológica. (COSTA-HÜBES, 2014, p. 14)

Segundo Costa-Hübes, a posição axiológica diz respeito ao lugar social ocupado pelo sujeito, bem como “o contexto que o envolve, a cultura que nele se projeta, as atitudes valorativas que assume, seu modo de compreensão da vida social, sua postural autoral assumida no texto-enunciado

que produz” (COSTA-HÜBES, 2017, p. 554). Por isso, é imprescindível ter ciência de que em volta dos enunciados há um contexto repleto de elementos que influenciam e interferem de forma decisiva na linguagem e, para trabalhar o ensino da Língua na perspectiva da interação, é preciso que tais elementos circundantes sejam reconhecidos, pois “os sujeitos ao fazerem uso da língua, estão em constante diálogo com os outros discursos, renunciando os já ditos em uma nova ancoragem enunciativa” (COSTA-HÜBES, 2014, p. 14).

A teórica em questão sugere que os professores que trabalham com o ensino de Língua Portuguesa na perspectiva interacional devem considerar “nos textos produzidos e/ou lidos em sala de aula, as diferentes vozes que os perpassam, sem deixar de valorizar a marca de autoria registrada no projeto arquitetônico do dizer” (COSTA-HÜBES, 2014, p. 14). Também, conforme ela, se a língua for estudada interligada com as práticas sociais de uso da linguagem, os gêneros, com suas diferentes especificidades, devem ser considerados, pois eles “definem/determinam/organizam nosso modo de dizer/escrever refletindo e finalidades específicas de cada esfera (COSTA-HÜBES, 2014, p. 14). Ou seja, o querer dizer vai determinar a escolha do gênero: se a finalidade comunicativa for fazer rir, escolhe-se uma piada; se for reclamar, escolhe-se uma carta de reclamação; e assim por diante.

Segundo Bakhtin (2011), eles são relativamente estáveis, com características específicas e são constituídos por três dimensões, como: conteúdo temático (assunto), construção composicional (estrutura formal) e estilo. Essas características são típicas para cada tipo de gênero e são determinadas pela finalidade comunicativa que se quer alcançar em cada uma das diferentes esferas sociais existentes na sociedade. A existência dos gêneros é importante, visto que se eles “não existissem, e nós não o dominássemos, se tivéssemos que criá-los pela primeira vez no processo do discurso cada enunciado, a comunicação seria impossível” (BAKHTIN, 2011, p. 283). Eles precisam ser ensinados aos discentes.

*Os conceitos de linguagem interacional e seus reflexos na prática de ensino: uma proposta efetivada na produção do gênero carta argumentativa*

O ensino de língua Portuguesa, a qual esta escrita se refere, foi realizado conforme as Orientações Curriculares das últimas décadas e, também, conforme as teorias e conceitos efetivados na área da prática de linguagem, algumas acima apresentadas. Foi realizada na perspectiva interacionista, enunciativa-discursiva e dialógica da linguagem, em situações de prática de linguagem concretas, envolvendo a produção textual pertencente aos gênero discursivo que circulam nas mais diferentes esferas comunicacionais, a carta argumentativa.

Assim, a prática de produção textual do gênero mencionado faz parte do cotidiano escolar dos discentes e foi orientada no sentido de ser significativa, de ter finalidades específicas e de ser efetivada em situações reais de interlocução, considerando as práticas sociais concretas; entrelaçada de forma dialógica com a leitura de outros enunciados, visto que, ao ler a palavra do outro, o aluno pode enxergar nela formas de escrever novos textos, pois conforme Geraldi, “lendo a palavra do outro, posso descobrir nela outras formas de pensar que, contrapostas às minhas, poderão me levar à construção de novas formas, e assim sucessivamente” (GERALDI, 1997, p. 171).

Nesse processo, a presença das ações axiológicas e responsivas do professor exerceu papel fundamental desde a seleção temática, as leituras prévias relacionadas ao tema, ou seja, a preparação prévia, os direcionamentos para a escrita, critérios avaliativos, a revisão e, sobretudo, de sua intervenção na(s) reescrita(s). O professor, no que concerniu a produção textual, a fez por meio de várias ações sistemáticas e dialógicas, subsidiadas por sequências didáticas. Desse modo, ele promoveu a ambientação para que conseguisse atingir seus objetivos com relação à escrita proposta, visto que, logo no início, os discentes foram informados sobre todos os aspectos linguísticos e extralinguísticos que envolveria aquela atividade, começando pelo direcionamento de orientação.

Logo, as atitudes responsivas do professor/a materializadas nessa prática didática levaram em conta o aspecto interacional e dialógico da

linguagem, pois ele considerou que são por meio da língua/gem que as edificações das relações intersubjetivas se efetivam. Armou algumas estratégias metodológicas na perspectiva dialógica para fazer com a linguagem fosse realmente instrumentos de interação social, ou seja, considerou os elementos extralinguísticos de modo a auxiliar os alunos em seu projeto de *ter o que dizer* em seus textos.

## RESULTADO E CONCLUSÃO

Após ler e analisar a produção textual, foi possível entrever em sua teia discursiva o projeto de produção textual em que a dialogia tanto entre interlocutores como entre enunciados previamente escritos estavam nela materializados. Notou-se que a autora do texto absorveu as orientações efetivadas pelo docente, principalmente nas leituras de apoio prévio, e as vozes que perpassaram suas leituras serviram como subsídios para ela produzir essa carta de maneira significativa e não vazia de sentidos.

O dialogismo pode ser vislumbrado explicitamente no alinhavamento do texto, tanto no entrelaçamento do diálogo interacional entre interlocutores como entre o diálogo entre discursos/enunciados efetivados, que aparecem imbricados intersubjetivamente com os dizeres dos “outros” que estão vinculados socialmente.

Seguindo o viés discursivo dialógico, percebe-se que os conhecimentos baseados nas experiências de leituras prévias à produção sugerida pelo/a docente contribuíram de forma significativa para o desenvolvimento da escrita. Para justificar essa posição, retomo as sugestões didáticas metodológicas sobre produção de texto/enunciado, sistematizados por Geraldi baseado nos conceitos de linguagem interativa e dialógica proposta de Bakhtin; Volochinov (2014). Com relação ao primeiro elemento necessário no momento de escrever referente ao fato de “*Se ter o que dizer*”, percebe-se que a discente, em questão, atendeu esse quesito em sua escrita de maneira convincente, pois sua produção não foi artificial e nem vazia de sentido, tem significado.



E, para conseguir tal intento, um aspecto que convém destacar, dentro da perspectiva do discursivo dialógico, é a interação da discente com os conhecimentos axiológicos previamente adquiridos por meio de suas experiências em leituras sugeridos pelo/a docente que aparecem de forma heterogênea mostrada na construção do fio argumentativo. A aluna criou esse enunciado materializado no gênero carta argumentativa, a partir de enunciados alheios. Isso faz jus ao caráter dialógico e constitutivo da linguagem defendido por Bakhtin 2014, no sentido de que tudo o que falamos ou escrevemos está repleto de vozes de outros. Na escrita dessa carta, há impregnadas várias marcas de discursos anteriormente escritos de forma implícita ou explicitamente, afinal “cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados”. (BAKHTIN, 2014, p. 272).

Assim, percebe-se que a discente atuou como sujeito interacional, pois transitou por diferentes discursos e os trouxe de forma dialógica e reflexiva para dentro da sua escrita, fazendo com que as várias vozes que fizeram parte do seu texto/enunciado contribuíssem com o seu projeto arquitetônico do dizer, visto que é perceptível a heterogeneidade de interdiscursos nele impregnados.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN/ VOLOCHINOV. *Marxismo e Filosofia da linguagem*. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- BAKHTIN, Mikhail M. *Estética da criação verbal*. Prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov; introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 6ª ed. São Paulo: Ed. WMF, Martins Fonte, 2011.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. 2000.
- CÂMARA, JR, Joaquim Matoso. A arte de escrever. In: *Manual de expressão oral & escrita*. 7ª. Ed. Petrópolis: Vozes, 1983.
- CARDOSO, Sílvia H. Barbi. *Discurso e ensino*. 2ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica/FALE-UFMS, 2005.
- COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. A pesquisa em ciências humanas sob o viés bakhtiniano. *Revista Pesquisa Qualitativa*. São Paulo (SP), v. 5, n. 9, 2017.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Os gêneros discursivos como instrumentos para o ensino de LP: perscrutando o método sociológico bakhtiniano como ancoragem para um encaminhamento didático pedagógico. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes; ROJO, Roxane. *Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade*. Campinas,SP: Pontes, 2014. p. 14.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de Passagem*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

# SEQUÊNCIA TEXTUAL EXPLICATIVA E ORGANIZAÇÃO RETÓRICA DO GÊNERO NOTA DE ESCLARECIMENTO

Eduardo de Souza Moreira

Edmar Ferreira de Matos

## INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como principal objetivo analisar o propósito comunicativo do gênero nota de esclarecimento, apresentando uma articulação entre duas teorias consagradas nos estudos da linguagem: o modelo de organização retórica, desenvolvido por Swales (1990) e as sequências textuais explicativas propostas por Adam (2011).

Não queremos com este trabalho apenas apresentar uma análise do gênero nota de esclarecimento, mas também revelar um quadro que procura responder ao seguinte questionamento norteador: como os conceitos ligados à noção de organização retórica e às sequências textuais explicativas podem colaborar para caracterização do gênero nota de esclarecimento?

O gênero nota de esclarecimento, como o próprio nome adianta, visa a tornar clara alguma informação ou conduta, tendo ela sido mal interpretada ou não, sendo utilizado amplamente nos tempos atuais. Além disso, observamos que estudos acerca desse gênero ainda são muito exíguos. Nesse sentido, acreditamos ser relevante o estudo do gênero textual nota de esclarecimento, pois pode contribuir para o preenchimento de uma lacuna no que tange a discussões teóricas tanto sobre sua constituição composicional quanto sobre seus propósitos comunicativos, além de abrir espaço para pesquisas futuras acerca de tal gênero.

Assim, partimos, principalmente, das contribuições importantes no campo dos estudos da sociorretórica, como Bezerra (2006); Biasi-Rodrigues (1998), Biasi-Rodrigues e Hemais (2005), Swales (1990); da Linguística Textual, como Adam (2011), Marcuschi (2008) e Silva (2012).

Além da presente introdução, esta investigação divide-se em alguns tópicos: o primeiro discorre sobre os estudos dos gêneros; o segundo trata dos estudos sociorretóricos; o terceiro apresenta os conceitos da Análise Textual do Discurso (ATD) e sequências textuais explicativas; o quarto traça os procedimentos metodológicos, as análises e as considerações finais.

## OS ESTUDOS DOS GÊNEROS NA PERSPECTIVA BAKHTINIANA

O estudo dos gêneros, embora não seja novo, tornou-se objeto de interesse e pesquisa no Brasil a partir dos trabalhos de Mikhail Bakhtin e seu círculo, representando, como afirma Marcuschi (2008), uma espécie de bom-senso teórico em relação à concepção da linguagem.

Para Marcuschi (2008), a observação sistemática dos gêneros iniciou-se com Platão e se firmou com Aristóteles, passando pela Idade Média, Renascimento e pela Modernidade, até os primórdios do século XX.

Atualmente, o estudo dos gêneros assumiu uma perspectiva diferente da aristotélica. Desse modo, a expressão ‘gênero’ vem sendo usada de maneira cada vez mais frequente e em número cada vez maior em diferentes áreas de investigação (MARCUSCHI, 2008).

A noção de gênero já não mais se vincula apenas à literária, como lembra, Swales (1990, p. 33), ao dizer que ‘hoje, gênero é facilmente usado para referir uma categoria distintiva de discurso de qualquer tipo, falado ou escrito, com ou sem aspirações literárias’. (MARCUSCHI, 2008, p. 147)

Dessa forma, as pesquisas sobre os gêneros textuais adquiriram um caráter cada vez mais multidisciplinar, pois analisar um gênero “engloba uma análise do texto e do discurso e uma descrição da língua e visão da sociedade, e ainda tentar responder a questões de natureza sociocultural no uso da língua de maneira geral” (MARCUSCHI, 2008, p. 148).

Marcuschi (2008) acredita ainda que, como os gêneros textuais estão presentes na sociedade e nos costumes e são, ao mesmo tempo, parte dessa sociedade e organizadores dos costumes, podem variar de cultura para cul-

tura. Por isso, devemos considerar o aspecto que diz respeito ao uso comunicativo dos diversos gêneros.

Nesse sentido, uma situação comunicativa pode abarcar uma grande heterogeneidade de gêneros. Bakhtin (2003[1979]) dividiu os gêneros em dois grupos: os gêneros do discurso primário e os secundários.

De acordo com o filósofo e pensador russo, os gêneros são formas típicas de enunciados usados nas situações reais de comunicação e definidos por sua ação, função, propósito, intenções e interesses, sendo constituídos por: conteúdo temático, estilo e construção composicional.

O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolúvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. (BAKHTIN, 2003[1979], p. 279)

A partir desses elementos, o estudioso conceitua os gêneros como formas padronizadas, ou seja, tipos relativamente estáveis de enunciados, determinadas sócio-historicamente. O autor afirma que nos comunicamos por meio dos gêneros e que os sujeitos apresentam um repertório infinito deles.

A consequência do conceito de Bakhtin (2003 [1979]) sobre os estudos dos gêneros está nos inúmeros trabalhos que surgiram nos últimos anos, proporcionando aos estudos da linguagem a exploração de outros mecanismos para observar os usos da língua. De acordo com Marcuschi (2008, p. 152), “o que se tem notado no Brasil foi uma enorme proliferação de trabalhos, inicialmente na linha de Swales e depois da escola de Genebra com influências de Bakhtin e hoje com a influência de norte-americanos e da análise do discurso crítica”.

## OS ESTUDOS SOCIORRETÓRICOS NA PERSPECTIVA DE SWALES

Diversos teóricos da contemporaneidade, sobretudo, os pesquisadores da sociorretórica, ao arquitetarem suas abordagens na concepção de gêneros, basearam-se nos preceitos discutidos por Bakhtin e preocuparam-se em entender os gêneros a partir do seu funcionamento social e histórico.

Um dos teóricos que contribuiu para disseminar tal concepção de gênero foi Swales (1990), que teorizou e desenvolveu em sua integralidade a metodologia para introduzir a análise de gêneros para fins acadêmicos. O autor compreende o gênero como forma de ação comunicativa que ajuda os membros da comunidade discursiva a realizar seu trabalho. O gênero deriva do propósito comunicativo, o qual empresta sua lógica e molda sua estrutura interna.

O conceito de gênero realizado por Swales (1990) teve início no entrelaçamento de tradições em vários campos de estudo envolvendo o folclore, os estudos literários, a linguística e a retórica. Com base nesses estudos, Swales (1990) elaborou dois conceitos fundamentais para sua teoria: o de comunidade discursiva e o de gênero textual.

Swales (1990, p. 9) define as comunidades discursivas

como redes sociorretóricas que se formam de modo a trabalhar por um conjunto de objetivos comuns. Uma das características que os membros estabelecidos dessas comunidades discursivas possuem é a familiaridade com os gêneros específicos que são usados na busca comunicativa destes conjuntos de objetivos.

No tocante ao gênero, o autor defende:

o gênero é constituído de uma classe de eventos comunicativos, cujos membros compartilham um conjunto de propósitos comunicativos. Esses propósitos são reconhecidos pelos membros mais experientes da comunidade discursiva original e, portanto, constituem a razão do gênero. A razão dá o contorno da estrutura esquemática do discurso e influencia e restringe as escolhas de conteúdo e estilo. O propósito comunicativo é o critério que é privilegiado e que faz com que o escopo do gênero se mantenha enfocado estreitamente numa determinada ação retórica compatível com o gênero. (SWALES, 1990, p. 58)

Nesse sentido, os membros de uma comunidade discursiva realizam o gênero nas práticas sociais, criando uma determinada regularidade no uso do gênero à medida que entendem o seu propósito e o modo de realização desse propósito, revelando a representatividade prototípica de um gênero.

Dessa perspectiva, o ponto de partida para a análise dos gêneros é o propósito comunicativo, em consonância com estudos dos movimentos e passos retóricos, observando seus traços textuais e linguísticos.

Segundo Biasi-Rodrigues; Hemais (2005), em seus trabalhos posteriores, Swales reformulou o conceito de comunidade discursiva e o papel do propósito comunicativo. Um dos pontos fracos da conceituação inicial é que a comunidade discursiva era compreendida como um grupo verdadeiro e estável, no entanto, “as comunidades buscam e aceitam gêneros novos, tópicos e questões novas, produtos novos e a criação de novos espaços para pesquisa” (BIASI-RODRIGUES; HEMAIS, 2005, p. 116).

De acordo com Biasi-Rodrigues; Hemais (2005), Askehave; Swales (2001) discutem a limitação do conceito de propósito comunicativo como fator determinante na identificação de um gênero. Para os autores, o propósito comunicativo é menos visível, portanto, não pode servir de critério crucial para conceituação de um gênero. Segundo Biasi-Rodrigues; Bezerra (2012),

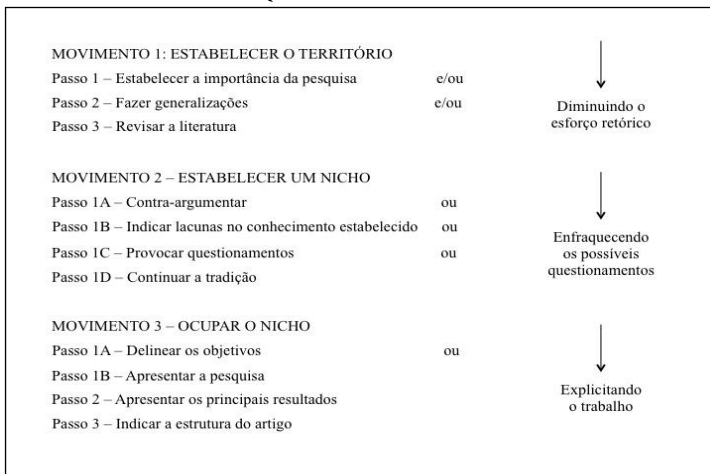
[...] o conceito a partir da discussão apresentada em Askehave e Swales (2001), em que a noção de propósito comunicativo é submetida a uma profunda reformulação. Na referida obra, os autores verificam que os propósitos comunicativos frequentemente são “mais evasivos, múltiplos, intrincados e complexos do que foi originalmente imaginado”. (BIASI-RODRIGUES; BEZERRA, 2012, p. 239)

A partir dessas reflexões, Askhave; Swales (2001) recomendam um repropósito do gênero, pois os autores admitem que o propósito comunicativo não é uma ferramenta de reconhecimento imediata do gênero, mas que a redefinição do propósito ao longo do processo de análise do gênero pode oferecer elementos para identificação de múltiplos propósitos comunicativos.

A partir desses conceitos, Swales (1990) desenvolveu um modelo de organização retórica, CARS (*Creating a Research Space*), apoiado na análise

de artigos de pesquisa. O referido modelo de organização retórica possibilita o desdobramento nos três segmentos retóricos básicos da introdução de pesquisas acadêmicas. O quadro, a seguir, apresenta o modelo CARS de Swales.

Quadro 1: Modelo CARS.



Fonte: Swales (1990, p. 141)

Conforme se evidencia no Quadro 1, Swales (1990) observou a regularidade das informações presentes na introdução de artigos de pesquisa, a partir da delimitação de três movimentos (*moves*), que são preenchidos por subcategorias. Desse modo, o autor espelha a estrutura composicional do gênero introdução de artigos de pesquisa. Cada movimento apresenta passos (*steps*), que são elementos mais específicos para constituir as informações e definir as estratégias retóricas, que combinadas entre si, realizam o propósito comunicativo do gênero.

Vários pesquisadores testaram o modelo CARS em diferentes trabalhos e pesquisas, demonstrando a aplicabilidade desse modelo de análise nos estudos dos gêneros. Muitas dessas pesquisas realizaram adaptações do modelo CARS, como desdobramento do quadro de organização retórica desenvolvido por Swales (1990): Santos (1995); Motta-Roth & Hedges (1996); Biasi-Rodrigues (1998) e Bezerra (2006).



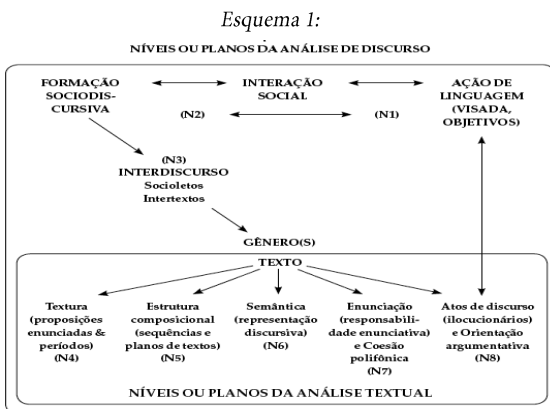
Embora esses estudiosos tenham se dedicado a pesquisar gêneros acadêmicos, acreditamos que o modelo elaborado por Swales (1990) pode colaborar para organização retórica de gêneros não acadêmicos, visto que os estudos dos gêneros, na atualidade, possuem um caráter multidisciplinar.

## A ANÁLISE TEXTUAL DOS DISCURSOS E A SEQUÊNCIA EXPLICATIVA

A Análise Textual dos Discursos (ATD) é uma proposta teórica inserida no campo da Linguística Textual desenvolvida pelo linguista francês Jean-Michel Adam. Adam desenvolveu sua proposta teórica e metodológica alicerçado em estudos realizados, sobretudo, por dois linguistas: Saussure (2002 [1916]) e Benveniste (1974).

Adam (2011) defende a renúncia às ideias de descontextualização e de dissociação entre texto e discurso. Desse modo, ele propõe que os estudos da Linguística Textual e da Análise do Discurso caminhem juntos, pois há entre eles, simultaneamente, uma relação de segmentação e de complementariedade entre seus objetos de estudo.

A partir desses pressupostos, o teórico desenvolveu um quadro teórico-metodológico da ATD, propondo oito níveis de análise textual, sendo três deles relacionados à Análise do Discurso e os demais, à Linguística Textual.



*Fonte:* Adam (2011, p. 61)

Cada um desses níveis representa categorias de análise textual e discursiva, e tem o gênero como elemento de união entre os níveis relativos à análise discursiva e à análise textual. Lembramos, juntamente com o autor, que o texto é o principal objeto de estudo da ATD, entendido como o resultado de práticas discursivas, cujo material linguístico se manifesta em um gênero. Desse modo, de acordo com Adam (2011), o texto é uma estrutura hierárquica complexa que compreende  $n$  seqüências do mesmo tipo ou de tipos diferentes.

Nesse sentido, o entendimento do texto como um todo perpassa pela noção de plano de texto, pois o reconhecimento do texto como um todo de sentido evidencia, segundo Adam (2011, p. 256), a “percepção de um plano de texto, com suas partes constituídas, ou não, por seqüências identificáveis”. Assim, a percepção da estrutura sequencial como um todo é inerente de uma compreensão das partes e do conjunto que as formam.

Adam (2011) acrescenta, também, que a estruturação de um texto é muito flexível, isto é, o agrupamento de proposições não corresponde sempre a seqüências. Para ele, as seqüências textuais são compreendidas como

unidades textuais complexas, compostas de um número limitado de conjuntos de proposições-enunciados: as macroproposições. A macroproposição é uma espécie de período cuja propriedade principal é a de ser uma unidade ligada a outras macroproposições, ocupando posições precisas dentro do todo ordenado. (ADAM, 2011, p. 205)

A seqüência é uma unidade relativamente autônoma, dotada de uma organização interna que possui uma relação de dependência/independência com o conjunto mais amplo de que ela faz parte (ADAM, 2011). O autor destaca que a seqüência é uma estrutura, uma rede relacional hierárquica que pode ser decomponível e suas partes ligadas entre si e conectadas ao todo que elas compõem.

As seqüências, por sua vez, são organizadas pelo modo de comunicação que se estabelece, formando, assim, seqüências distintas. Dessa forma, a seqüência é elaborada de acordo com o propósito comunicativo de cada autor. “As macroproposições que participam na construção de uma seqüência dependem de combinações pré-formatadas de proposições, quais sejam:

descritiva, narrativa, argumentativa, explicativa e dialogal” (ADAM, 2011, p. 205).

Utilizaremos, para este trabalho, as sequências textuais explicativas, tendo em vista que nosso *corpus* é composto por textos de natureza explicativa. Como afirma Moreira (2018), o gênero nota de esclarecimento, trata-se de um gênero que pretende explicar a situação em pauta, desculpar-se por falhas ou responder a acusações, a fim de amenizar o retrato desfavorável de uma organização ou de uma pessoa junto à opinião pública.

A sequência explicativa nasce, tipicamente, de uma dúvida, de um desconhecimento do alocutário em relação ao tema que se interpõe, impedindo que a comunicação prossiga (SILVA, 2012). Atribuindo *F* ao fenômeno que será objeto de explicação e *E* à sequência explicativa, Silva (2012, p. 163) detalha a ocorrência da explicação:

**O locutor  $L_1$  diz ao alocutário  $L_2$  que *E* explica *F*.**

O locutor  $L_1$  necessita de estar investido de uma dada legitimação (relativamente ao conteúdo que é objeto da sequência explicativa) para assumir o papel de “explicador”, e o alocutário  $L_2$  deve reconhecer, ainda que implicitamente, essa autoridade.

Também no caso dos diálogos, a sequência explicativa tem origem, com frequência, na incompreensão que um dos interlocutores manifesta sobre um dado fenômeno. Para sanar essa dúvida, o sujeito “explicador” sente-se legitimado a propor uma explicação. Tal explicação visa ao preenchimento de uma lacuna revelada no nível do conhecimento daquele que gerou a dúvida (SILVA, 2012). O final da sequência explicativa assinala que a interação verbal pode ser retomada do ponto onde tinha sido interrompida.

Nessa direção, a explicação pode ser notada em fragmentos curtos, sob a forma de uma frase periódica no presente que associa a introdução de uma proposição com introdutórios de uma explicação: SE + É QUE ou É PORQUE/PARA, como exemplifica Adam (2011, p. 239).

SE os esportistas radicais se vendem, É

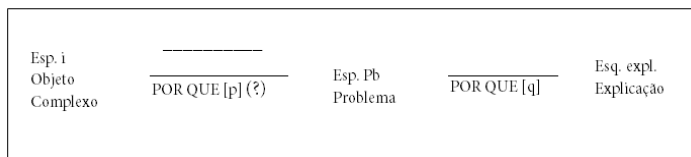
PARA ganhar sua liberdade. (grifos do autor)

Para Adam (2011), a explicação pode não ser marcada rapidamente e nascer de uma releitura desencadeada por conectores como “*eis porque/é*

por isso que”. Desse ponto de vista, a estrutura retroativa retoma e justifica uma afirmação complexa e precedente.

Apoiando-se nos estudos de Grize (1990), Adam (2011) apresenta o seguinte esquema para sequência explicativa:

Esquema 2



Fonte: Adam (2011, p. 244)

Para Silva (2012, p. 165), há nas sequências explicativas “nexos de causalidade entre as situações referidas, sendo, por isso, atestados conectores que manifestam valores causais”, desse modo, as sequências explicativas apoiam-se em fundamentos lógico-argumentativos.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: MOVIMENTOS RETÓRICOS NA NOTA DE ESCLARECIMENTO

Para analisar o gênero nota de esclarecimento, partimos do esquema de sequência explicativa proposto por Adam (2011) em diálogo com o modelo de movimentos retóricos elaborado por Swales (1990), desenvolvemos um quadro que associa as duas propostas. O quadro que se segue orienta as análises do *corpus*:

Quadro 2: Movimentos retóricos no gênero nota de esclarecimento.

PROPÓSITO COMUNICATIVO	ESQUEMATIZAÇÃO INICIAL
Movimento retórico	1. Indica uma informação aceita pelo enunciador e/ou pelos coenunciadores.
PROPÓSITO COMUNICATIVO	PROBLEMA OU QUESTÃO

Movimento retórico	2. Formula uma questão a partir da esquematização inicial, é marcado pelo “por quê?” ou pelo “como?”
<b>PROPÓSITO COMUNICATIVO</b>	<b>EXPLICAÇÃO OU RESPOSTA</b>
Movimento retórico	3. Resposta dada ao problema.
<b>PROPÓSITO COMUNICATIVO</b>	<b>RATIFICAÇÃO OU AVALIAÇÃO</b>
Movimento retórico	4. Encerramento e consequência das partes anteriores.

Fonte: Elaboração própria

Temos, desse modo, um quadro que apresenta, na primeira coluna, o propósito comunicativo em alinhamento com os movimentos retóricos; e, na segunda coluna, os elementos básicos estruturais das sequências textuais explicativas.

Swales (1990), com seu modelo CARS, organiza passos retóricos para definir as estratégias de condução das informações, por outro lado, optamos em posicionar elementos das sequências explicativas no nosso quadro de análise, pois o gênero nota de esclarecimento é um texto explicativo.

Para isso, fizemos adaptações, uma vez que os gêneros introdução de artigos e nota de esclarecimento apresentam distinções, tanto no que se refere à organização, quanto aos propósitos comunicativos de cada um deles. Ademais, a construção dos movimentos retóricos para cada gênero se dá de maneira diversificada, como observamos nos trabalhos de Swales (1990), Biasi-Rodrigues (1998) e Bezerra (2006, 2017).

Analisaremos, neste trabalho, uma nota de esclarecimento divulgada à imprensa, pelo médico Drauzio Varella, no dia 08 de março de 2020. A nota foi uma resposta à polêmica reportagem veiculada no programa televisivo Fantástico no dia primeiro de março de 2020, que contava a vida da transsexual Suzy na prisão, o que gerou uma grande repercussão nas redes sociais.

## Nota de esclarecimento de Drauzio Varella.

The screenshot shows the website of Drauzio Varella. At the top, there is a navigation bar with the logo 'DRAUZIO' and a yellow banner that reads 'DR. DRAUZIO NÃO FAZ PROPAGANDA DE REMÉDIO'. Below the banner is a search bar and social media icons. A secondary navigation bar includes categories like 'Coronavírus', 'Drauzio', 'Doenças e sintomas', 'Ambulatório', 'Sexualidade', 'Criança', 'Mulher', 'Idoso', 'Checkagens', 'Podcasts', and 'Vídeos'. The main content area features a video player with the title 'Esclarecimento do dr. Drauzio Varella sobre a reportagem produzida e veiculada no Fantástico, no último domingo, 01 de Março.' Below the video player is a text block containing a quote from Drauzio Varella: "Há mais de 30 anos, frequento presídios, onde trato da saúde de detentos e detentas. Em todos os lugares em que pratico a Medicina, seja no meu consultório ou nas penitenciárias, não pergunto sobre o que meus pacientes possam ter feito de errado. Sigo essa conduta para que meu julgamento pessoal não me impeça de cumprir o juramento que fiz ao me tornar médico. No meu trabalho na televisão, sigo os mesmos princípios. No caso da reportagem veiculada pelo Fantástico na semana passada (1/3), não perguntei nada a respeito dos delitos cometidos pelas entrevistadas. Sou médico, não juiz." The name 'Drauzio Varella' is printed at the bottom of the text block.

Fonte: <https://drauziovarella.uol.com.br/drauzio/artigos/nota-de-esclarecimento/>

O quadro 3, a seguir, apresenta os movimentos retóricos conforme expusemos no quadro 2, aplicando os conceitos à nota de esclarecimento que elegemos como exemplar para análise.

Quadro 3: Movimentos retóricos na nota de esclarecimento de Drauzio Varella.

Nota de esclarecimento de Drauzio Varella	Elementos da sequência explicativa
Há mais de 30 anos, frequento presídios, onde trato da saúde de detentos e detentas. Em todos os lugares em que pratico a Medicina, seja no meu consultório ou nas penitenciárias, não pergunto sobre o que meus pacientes possam ter feito de errado.	Indica uma informação aceita pelo enunciador e/ou pelos coenunciadores.
Sigo essa conduta para que meu julgamento pessoal não me impeça de cumprir o juramento que fiz ao me tornar médico.	Formula uma questão a partir da esquematização inicial, é marcado pelo “por quê?” ou pelo “como?”
No caso da reportagem veiculada pelo Fantástico na semana passada (1/3), não perguntei nada a respeito dos delitos cometidos pelas entrevistadas.	Resposta dada ao problema

Sou médico, não juiz.	Encerramento e consequência das partes anteriores.
-----------------------	--

Identificamos, nessa nota de esclarecimento, que a construção da esquematização inicial parte de um comunicado feito pelo enunciador de que há 30 anos frequenta presídios exercendo sua profissão de médico. Esse dado, sobre sua experiência na profissão, de antemão, oferece ao leitor uma imagem de um profissional comprometido, experiente e prestativo a qualquer pessoa. Ainda, no primeiro movimento retórico, temos a utilização do advérbio “*não*”, em que o enunciador afirma não questionar sobre os delitos dos pacientes. Tal aspecto linguístico colabora para constituição de um objeto a ser explicado e oferece ao produtor do texto a composição de uma esquematização explicativa marcando, assim, o próximo movimento retórico.

Desse modo, no movimento retórico 2, temos uma construção explicativa que podemos entender do seguinte modo: *SE ele não faz julgamento pessoal dos detentos, é PORQUE quer cumprir o juramento que fez ao me tornar médico*. Essa explicação se configura como elemento argumentativo para apoiar sua isenção ao atender seus pacientes. Logo, o argumentativo parece imbricar-se na explicação, confundindo-se com a explicação e acaba passando despercebido e, por esse motivo, tem mais força argumentativa.

Temos, nesse segmento, um propósito comunicativo de explicar, pois o elemento problematizado no movimento retórico 1, permite explicar, no movimento retórico 2, o objeto questionado. Assim, a relação lógica entre as partes da nota de esclarecimento forma um ponto de vista de um médico sério e competente.

Diante disso, o enunciador cria uma imagem favorável para o médico: aquele que cumpre seu dever independente do paciente em questão, marcando uma intenção argumentativa para o público em geral, proposta no primeiro movimento retórico, em que o médico diz estar cumprindo seu dever, isto é, cumprindo seu juramento. A intenção não é apenas explicar, é, sobretudo, argumentar a favor de uma imagem positiva.

Por fim, o enunciador ratifica a imagem favorável de médico construída ao longo do texto, ao enunciar que é médico e não juiz, desfazendo,

portanto, um possível inconveniente que possa prejudicar a imagem do enunciador.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que a análise realizada nos permite afirmar que o gênero nota de esclarecimento está configurado dentro de movimentos retóricos explicativos, no entanto, guarda em si aspectos de ordem argumentativa. Sobre a relação entre explicação e argumentação, é importante salientar que o gênero nota de esclarecimento apresenta uma estrutura explicativa, visto que as notas de esclarecimento visam a esclarecer dúvidas ou justificar atitudes de uma pessoa, empresa ou entidade, no entanto, a ação retórica realiza linguisticamente o propósito comunicativo explicativo e argumentativo.

Entendemos, também, ser necessário registrar um aspecto de fundamental importância, observado ao longo da análise empreendida. Admitimos que a identificação dos movimentos retóricos em diálogo com as sequências textuais explicativas na nota de esclarecimento, por nós selecionada, podem variar, uma vez que, a questão da orientação argumentativa muda a cada passo retórico. De acordo com nosso entendimento, o trabalho de organização retórica com o gênero nota de esclarecimento, mostra-se muito eficaz para identificação do propósito comunicativo do gênero. Após refletirmos sobre o presente estudo, compreendemos que os princípios teóricos que embasam este trabalho, referentes aos estudos dos gêneros e aos estudos da sociorretórica, podem promover avanços nas pesquisas relacionadas à questão do propósito comunicativo. A nosso ver, esta pesquisa abre perspectivas não apenas para novos estudos sobre os gêneros, como a questão do macropropósito do gênero, mas também representa uma contribuição relevante para os estudos sociorretóricos.

## REFERÊNCIAS

ADAM, J. M. *Linguística Textual: introdução à análise textual dos discursos*. Trad. M. das Graças S. Rodrigues et. al. São Paulo: Cortez, 2011.



ASKHAVE, I. e SWALES, J. M. Genre identification and communicative purpose: a problem and a possible solution. *Applied Linguistics*, n. 22 (2), p.195-212, 2001.  
Disponível em:

<[http://www.academia.edu/3306973/Genre\\_identification\\_and\\_communicative\\_purpose\\_a\\_problem\\_and\\_a\\_possible\\_solution](http://www.academia.edu/3306973/Genre_identification_and_communicative_purpose_a_problem_and_a_possible_solution)>. Acesso em: 15 set. 2020.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979].

BEZERRA, B. G. *Gêneros introdutórios em livros acadêmicos*. 2006. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

BIASI-RODRIGUES, B. *Estratégias de condução de informações em resumos de dissertações*. 1998. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

BIASI-RODRIGUES, B.; BEZERRA, B. G. *Propósitos comunicativos em análise de gêneros*. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 12, n. 1, p. 231-249, jan./abr. 2012. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/ld/v12n1/v12n1a11.pdf>>. Acesso em: 22 jul. 2020.

BIASI-RODRIGUES B.; HEMAIS, B. A proposta sócio-retórica de John M. Swales para o estudo de gêneros textuais. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.) *Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola, 2005.

MARCUSCHI, L. A. *Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MOREIRA, E. S. *Propósito comunicativo no gênero nota de esclarecimento: movimentos retóricos para explicar e argumentar*. 2018. 73 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo, 2018.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. Uma análise de gênero de resumos acadêmicos (*abstracts*) em economia, linguística e química. *Revista do Centro de Artes e Letras*. Santa Maria, v. 18(1-2), jan.- dez., 1996.

SANTOS, M. B. *Academic abstracts: a genre analysis*. Florianópolis, 1995. 110 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina.

SILVA, P. N. *Tipologias textuais: como classificar textos e sequências*. Coimbra: Almedina-Celga, 2012.

SWALES, J. M. *Genre analysis: English in academic and researching settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

VARELLA, D. *Nota sobre reportagem do Fantástico*.

<https://drauziovarella.uol.com.br/drauzio/artigos/nota-de-esclarecimento/> acesso em 10. out. 2020.

## SOBRE OS ORGANIZADORES

### **Eduardo de Souza Moreira**

Doutorando em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP. Mestre em Linguística pela Universidade Cruzeiro do Sul. Possui Graduação em Letras e Pedagogia. Membro do Grupo de Pesquisa Estudos de linguagem para ensino de português (GELEP) - PUC/SP, liderado pela Profa. Dra. Lílian Maria Ghiuro Passarelli. Tem experiência na área de Língua Portuguesa. Principais temas de interesse: Ensino de Língua Portuguesa: leitura e escrita; processos avaliativos em larga escala; gêneros textuais; sequências textuais e argumentação.

### **Edmar Ferreira de Matos**

Mestre em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira pelo Centro Universitário Campos de Andrade - Uniandrade (2019) e graduação em Letras - Português e Inglês pela Universidade Cruzeiro do Sul (2012). É pesquisador da Pontifícia Universidade Católica São Paulo, membro do Grupo de Pesquisa Discurso e Cultura – PUC/SP, liderado pelo Prof. Dr. Jarbas Vargas Nascimento. Tem experiência na área de Letras (Português e Inglês), atuando principalmente nos seguintes temas: Análise do Discurso, Literatura Brasileira, Literatura Marginal, Linguística, Retórica, Enunciação estético-marginal.

## **SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES**

### **Bárbara Olímpia Ramos de Melo**

Doutora e Mestre em Linguística (UFC), Especialista em Língua Portuguesa (UFPI) e Graduada em Letras/Português (UFPI). Realizou estágio pós-doutoral, sob a supervisão de Benedito Gomes Bezerra, na UNICAP. É docente da Graduação em Letras/Português, do Mestrado Acadêmico em Letras e do Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Estadual do Piauí (UESPI). É líder do grupo de pesquisa 'Estudos sobre os Gêneros Textuais', cadastrado no diretório de grupos do CNPq. É membro do Núcleo de Pesquisa em Texto, Gênero e Discurso - Cataphora (UFPI).

### **Carmelita Rodrigues Gomes**

Carmelita Rodrigues Gomes. Mestra em Letras - área de concentração Literatura e Práticas Culturais (UFGD).

### **Cibele Karine de Oliveira Araújo**

Estudante da graduação em Letras - Português pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI) e bolsista do Programa de bolsas de Iniciação Científica (PIBIC-CNPq).

### **Fabiano Eloy Atílio Batista**

Doutorando e Mestre em Economia Doméstica (UFV). Graduado em Artes (Licenciatura) e Design de Moda (Tecnólogo). Pós-Graduado em Moda, Cultura de Moda e Arte (UFJF). Pós-Graduado em Televisão, Cinema e Mídias Digitais (UFJF). Pós-Graduado em Artes Visuais (UFJF). Possui interesse nas áreas de Artes Visuais, Moda, Mídia, Corporalidade, Gênero, Consumo, Envelhecimento, dentre outras pesquisas dentro do viés da interdisciplinaridade.

### **Hugo Mendes Sebastião**

Universidade Cruzeiro do Sul – UNICSUL, São Paulo, hugomendesbastiao@hotmail.com, Mestre em Linguística. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6136559444468915>

### **Jancen Sérgio Lima de Oliveira**

Mestrando em Letras, área de concentração Estudos da Linguagem, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Piauí (PPGEL/UFPI). Graduado em Letras - Língua Portuguesa, pela Universidade Federal do Piauí - UFPI. Foi bolsista dos programas de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Iniciação Científica Voluntária (ICV/UFPI) e Residência Pedagógica (RP/UFPI). Atuou como professor (mediador) de Língua Portuguesa no programa Novo Mais Educação (2017-2018). É membro do Núcleo de Pesquisa em Texto, Gênero e Discurso - Cataphora (UFPI).

### **Josenildo Barbosa Freire**

Mestre e doutor em Linguística, na Área de Teoria e Análise Linguística, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (Proling) da UFPB. Tem interesse por estudos variacionistas quantitativos, ensino, leitura e escrita. Atualmente, é professor de Língua Portuguesa da rede pública de ensino no Estado do RN. <https://orcid.org/0000-0003-3637-471X>

### **Magda Aparecida Lopes**

Magda Aparecida Lopes graduada e licenciada em Letras, no ensino de Língua Portuguesa em vários segmentos como o Ensino Fundamental séries finais, Ensino Médio e modalidade EJA. Mestre em Linguística Aplicada pela UNITAU-SP. Doutoranda do Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atua na EAD, área de Tecnologia Digital da Informação e Comunicação (TDIC), modalidade à distância, semipresencial e presencial. [mlopes008@yahoo.com.br](mailto:mlopes008@yahoo.com.br) . <http://lattes.cnpq.br/1702894600540633>. Gêneros textuais e práticas discursivas: perspectivas e interfaces.

### **Marcos Vitor Nascimento de Sousa**

Estudante da graduação do curso Letras - Português pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI) e foi bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC-CNPq).

### **Marina Oliveira Lélis Viana**

Mestre em Letras/Linguística pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). E-mail: marina.viana1@hotmail.com.

### **Skarllethe Jardannya Batista Cavalcante**

Mestranda em Letras/Linguística pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI) com ingresso em 2020.1. E-mail: skarllethejbc@gmail.com.

### **Valdení Venceslau Bevenuto**

Conhecido por Dênis Venceslau, é graduado em Letras com habilitação em Língua Inglesa e Portuguesa. Tem especialização em Literatura, Língua e Linguística. Mestre pela Universidade Rural de Pernambuco, Unidade Acadêmica de Garanhuns. Professor de Língua Inglesa e de Língua Portuguesa. Tem alguns escritos publicados na área de Literatura e Linguística. Tem dois livros publicados. É paraibano da cidade de Cajazeiras, no Sertão do Estado. Atualmente reside em Pernambuco.

### **Victor Urayama Alves**

Mestre em linguística pela Universidade Cruzeiro do Sul (Unicsul). Currículo Lattes: <<http://lattes.cnpq.br/7203926277721674>>. E-mail: victor.urayama@outlook.com.



