

GÊNEROS TEXTUAIS DISCURSIVOS

CONHECIMENTOS, LINGUAGENS E CULTURAS

Regina Celi M. Pereira
Elaine Baldissera
Vera Lúcia Lopes Cristovão
(Organizadoras)



CARTE POSTALE
cette est exclusivement réservé à l'adresse

Maison



Pontes

Todos os direitos desta edição reservados a Pontes Editores Ltda.
Proibida a reprodução total ou parcial em qualquer mídia
sem a autorização escrita da Editora.
Os infratores estão sujeitos às penas da lei.
A Editora não se responsabiliza pelas opiniões emitidas nesta publicação.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Tuxped Serviços Editoriais (São Paulo – SP)

P436g Pereira, Regina Celi Mendes; Espindola, Elaine; Cristovão, Vera Lucia
Lopes (orgs.).

Gêneros textuais / discursivos: conhecimentos, linguagens e culturas /
Organizadoras: Regina Celi Mendes Pereira, Elaine Espindola e Vera
Lucia Lopes Cristovão.

1. ed. – Campinas, SP: Pontes Editores, 2023.

figs.; tabs.; quadros; fotografias.

E-book: 40 Mb; PDF.

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-65-5637-875-6.

1. Análise do Discurso. 2. Linguística. 3. Prática Pedagógica.

I. Título. II. Assunto. III. Organizadoras.

Bibliotecário Pedro Anizio Gomes CRB-8/8846

Índices para catálogo sistemático:

1. Métodos de ensino instrução e estudo– Pedagogia. 371.3

2. Análise do discurso. 401.41

3. Linguística. 410

4. Linguagem / Línguas – Estudo e ensino. 418.007

GÊNEROS TEXTUAIS DISCURSIVOS

CONHECIMENTOS,
LINGUAGENS E CULTURAS

Regina Celi M. Pereira
Elaine Baldissera
Vera Lúcia Lopes Cristovão
(Organizadoras)



CCHLA
CENTRO DE CIÊNCIAS
HUMANAS, LETRAS E ARTES
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

PROLING



XI SIGET
Simpósio Internacional
de Estudos de Gêneros Textuais

Copyright © 2023 – Das organizadoras representantes dos autores

Coordenação Editorial: Pontes Editores

Revisão: Cibele Ferreira

Editoração: Vinnie Graciano

Capa: Acessa Design

PARECER E REVISÃO POR PARES

Os capítulos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação e revisados por pares.

CONSELHO EDITORIAL:

Angela B. Kleiman

(Unicamp – Campinas)

Clarissa Menezes Jordão

(UFPR – Curitiba)

Edleise Mendes

(UFBA – Salvador)

Eliana Merlin Deganutti de Barros

(UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná)

Eni Puccinelli Orlandi

(Unicamp – Campinas)

Glaís Sales Cordeiro

(Université de Genève – Suisse)

José Carlos Paes de Almeida Filho

(UNB – Brasília)

Maria Luisa Ortiz Alvarez

(UNB – Brasília)

Rogério Tilio

(UFRJ – Rio de Janeiro)

Suzete Silva

(UEL – Londrina)

Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva

(UFMG – Belo Horizonte)

PONTES EDITORES

Rua Dr. Miguel Penteadó, 1038 – Jd. Chapadão

Campinas – SP – 13070-118

Fone 19 3252.6011

ponteseditores@ponteseditores.com.br

www.ponteseditores.com.br

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO _____	13
<i>Elaine Espindola, Regina Celi Mendes Pereira, Vera Lucia Lopes Cristovão</i>	

SEÇÃO 1: GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS E ENSINO/APRENDIZAGEM

MEU CARO AMIGO: UMA PROPOSTA DE PRÁTICA EDUCATIVA COM O GÊNERO CANÇÃO _____	19
<i>Camila F. Fraga, Laise Barros, Tayná Andrade, Marcos Baltar</i>	

LEITURA, DEMOCRACIA E OS GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS: (RE) LENDO “O DIÁRIO DE ANNE FRANK” NO ENSINO FUNDAMENTAL _____	41
<i>Luiz Miguel Azevedo da Costa, Madson Bruno Soares Estevam</i>	

O GÊNERO TEXTUAL GLOSSÁRIO MULTIMODAL COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO DA PESSOA SURDA NO CAMPO DA LINGUÍSTICA: OS SINAIS-TERMO UTILIZADOS NA COMUNIDADE DISCURSIVA DE LINGUISTAS SURDOS _____	58
<i>Ruan Pires Azevedo, Luís Henrique Serra</i>	

A ELABORAÇÃO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DO GÊNERO PARLENDIA PARA O ENSINO DE CHINÊS- MANDARIM PARA CRIANÇAS BRASILEIRAS _____	76
<i>Thais C. Murari</i>	

ESTRATÉGIAS DE ENSINO PARA O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO CRÍTICO NA EDUCAÇÃO BÁSICA _____	92
<i>Jocélio De Barros Lima, Roseane Batista Feitosa Nicolau</i>	

CONSTRUÇÃO DA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ATRAVÉS DOS GÊNEROS DISCURSIVOS _____	111
<i>Valdenice Pereira de Lima, Danieli Maria da Silva, Ediclécia Sousa de Melo, Laís Cavalcanti de Almeida, Driely Xavier de Holanda</i>	

ENSINO/APRENDIZAGEM DO RESUMO ACADÊMICO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO ACADÊMICA: RECONHECIMENTO DA PROGRESSÃO TEMÁTICA A PARTIR DA COESÃO NOMINAL_____128

Marcela de Melo Cordeiro Eulálio, Regina Celi Mendes pereira

CAPACIDADES E OPERAÇÕES DE LINGUAGEM PARA O ENSINO DA ESCRITA ACADÊMICA: UMA ANÁLISE DE TEXTOS PRODUZIDOS EM SITUAÇÃO DE FORMAÇÃO INICIAL_____152

Hermano Aroldo Gois Oliveira, Regina Celi Mendes Pereira

FUNÇÕES DAS VOZES DA CIÊNCIA EM RELATÓRIOS DE PESQUISA DE ALUNOS DE ENSINO MÉDIO PARTICIPANTES DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA_173

Ana Luiza Ferreira de Melo, Maria Clara Pinheiro Nunes, Evandro Gonçalves Leite

FORMAS DE GERENCIAMENTO DE VOZES DA CIÊNCIA EM RELATÓRIOS DE PESQUISA DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO PARTICIPANTES DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA_____190

Eduardo Gonçalves De Carvalho, Rillary Yasmin Vieira Alves, Evandro Gonçalves Leite

“A ESTRUTURA É TAL...LEMBRAM?”: UMA ANÁLISE DO ENSINO DE ESCRITA ACADÊMICA A PARTIR DE NARRATIVAS DISCENTES_____205

Juliana Marcelino Silva, Elizabeth Maria Da Silva

O GÊNERO FIC COMO PROPOSTA DE REESCRITA TEXTUAL: MULTILETRAMENTOS E TDIC EM CONTEXTO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA___228

Josemeire Caetano Silva, Roseli Wanderley De Araújo Serra, Roberta Varginha Ramos Caiado

SEÇÃO 2: GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS, TEORIAS E PRÁTICAS

GÊNERO AVALIAÇÃO GAMIFICADA EM CONTEXTO DIGITAL: NOVOS MEIOS DE PRODUÇÃO DE SENTIDO EM CONTEXTOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA_____247

Roseli Wanderley De Araújo Serra, Josemeire Caetano Silva, Roberta Varginha Ramos Caiado

LETRAMENTOS NA UNIVERSIDADE: APRENDER-ENSINAR COM GÊNEROS_266

Priscila Vale-Silva, Jaciara Aquino, Eretuza Gurgel

A MOBILIZAÇÃO DO ENUNCIADO: UMA ANÁLISE DO GÊNERO TEXTUAL REDAÇÃO DO ENEM_____	281
<i>Driely Xavier de Holanda, Jocielle Souza de Alfrêdo, Eriglauber Edivirgens Oliveira da Silva, Danielli Maria da Silva, Valdenice Pereira de Lima</i>	
ESTRATÉGIAS DE REFERENCIAÇÃO: AS MANIFESTAÇÕES DAS ANÁFORAS DIRETAS E INDIRETAS PRESENTES NO GÊNERO REDAÇÃO_____	295
<i>Manoel Lázaro da Silva Alves, Ana Paula Santos de Souza</i>	
PRODUÇÃO DE TEXTO NA TERCEIRA SÉRIE DO ENSINO MÉDIO: A COMPREENSÃO DE ESTUDANTES ACERCA DA INTERTEXTUALIDADE NA REDAÇÃO DO ENEM_____	307
<i>Sabrina Lima Gomes, Fábio Pessoa da Silva</i>	
O GÊNERO TEXTUAL CRÔNICA E A PRÁTICA ESCOLAR DE LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL_____	331
<i>Adriana Ferreira da Silva, Fernanda Barboza de Lima</i>	
O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E O TRABALHO COM OS GÊNEROS TEXTUAIS NO ENSINO REMOTO_____	346
<i>Fernanda Barboza de Lima</i>	
A HUMANIZAÇÃO DO PARTO E O PAPEL DA MULHER: UMA ANÁLISE DIALÓGICA DAS CADERNETAS DA GESTANTE PUBLICADAS PELO MINISTÉRIO DA SAÚDE EM 2018 E EM 2022_____	364
<i>Monique Galdino Queiroz</i>	
EMI – ENGLISH AS A MEDIUM OF INSTRUCTION – NA PERSPECTIVA DE GÊNERO E DE LETRAMENTOS_____	389
<i>Graciela Rabuske Hendges, Gabriel Salinet Rodrigues, Juliana Michelin Ribeiro</i>	
ESCRITA ACADÊMICA E IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE NA FORMAÇÃO INICIAL EM LETRAS_____	408
<i>Selma Lúcia de Assis Pereira</i>	
INTERCULTURALIDADE NOS ESTUDOS DE GÊNEROS: QUESTÕES DE LÍNGUA E LINGUAGEM NO PROCESSO DE COMPREENSÃO TEÓRICO- PRÁTICA_____	433
<i>John Hélio Porangaba de Oliveira</i>	
ORGANIZAÇÃO RETÓRICA NA ANÁLISE DE GÊNEROS: DO CONTEXTO PARA O TEXTO_____	453
<i>John Hélio Porangaba de Oliveira, Maria Ladjane dos Santos Pereira</i>	

SEÇÃO 3: GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS, ATIVIDADES

PROFISSIONAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

MEMORIAL DE FORMAÇÃO: APRENDER PELA ESCRITA E PARA A ESCRITA_474

Ana Paula Martins Corrêa Bovo

RELAÇÕES DIALÓGICAS ENTRE A EDUCAÇÃO BÁSICA E A UNIVERSIDADE PÚBLICA: UMA PROPOSTA DE TRABALHO PEDAGÓGICO COM GÊNEROS DISCURSIVOS ACADÊMICOS_____492

Marcos Filho, Wesley Valle, Renata Guimarães

DESVENDANDO A CONCEPÇÃO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE ESCRITA EM LÍNGUA INGLESA NO CENTRO DE ESTUDOS DE LÍNGUAS DO ESTADO DE SÃO PAULO_____499

Daniela Cleusa de Jesus Carvalho, Gabriele de O. Neri da Silva

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA INGLÊS ACADÊMICO: O PAPEL DA MEDIAÇÃO_____523

Marília Mendes Ferreirak Mirian Muginski dos Santos

POSTGRADUATE SUPERVISORS AS LITERACY BROKERS: CHALLENGES IN FEEDBACK PROVISION FOR ARTICLES WRITTEN FOR PUBLICATIONS IN THE ENGLISH LANGUAGE._____547

Oluwatosin Mariam Junaid

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: O GÊNERO AULA COMO ARTEFATO TRANSGRESSIVO PARA O ENSINO E A APRENDIZAGEM_____568

Almiro Êbani de Mello Neto, Plínio de Souza Júnior, Viviane Raposo Pimenta

OS GÊNEROS DISCURSIVOS E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO BALIZADORES DA PRÁTICA DOCENTE_____586

Fernanda de Quadros Carvalho Mendonça

A SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO GÊNERO NORTEADOR DO TRABALHO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA_____603

Leidiane Pereira Neiva, Viviane Raposo Pimenta

O ENSINO (IN)DISCIPLINAR DE LITERATURA ATRAVÉS DO CURTA-METRAGEM OS FANTÁSTICOS LIVROS VOADORES DO SR. LESSMORE, DE BRANDON OLDENBURG E WILLIAM JOYCE_____618

Mikaela Gabriele Elias da Costa, Rejane Aparecida Cassiano, Viviane Raposo Pimenta

AUTONOMIA E PRÁTICA DOCENTE: ENTRE A VIGILÂNCIA E A LIBERDADE DE CÁTEDRA_____630

Vinícius Machado Miranda, Viviane Raposo Pimenta

A EMERGÊNCIA DE UM “NOVO” GÊNERO E A MOBILIZAÇÃO DE SABERES DOCENTES EM VIDEOAULAS PARA O ENSINO MÉDIO_____646

Maria Clara Batista Monteiro, Ana Virgínia Lima da Silva Rocha

COMO ABORDAR O ASPECTO GESTUAL DA LÍNGUA NO ENSINO DE GÊNEROS ORAIS?_____666

Eriglauber Edivirgens Oliveira da Silva, Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante, Driely Xavier de Holanda, Jocielle Sousa de Alfredo

O TRATAMENTO DADO AOS GÊNEROS ORAIS NOS LIVROS DIDÁTICOS_686

Elizete Rodrigues de Araujo, Patrícia da Costa Sousa, Maria Aparecida Resende Ottoni

MULTILETRAMENTOS E ENSINO DE LÍNGUA MATERNA NA PANDEMIA: VIVÊNCIAS PEDAGÓGICAS EM TEMPOS DE RECLUSÃO SOCIAL_____704

Júnior Alves Feitoza, Simone Dália de Gusmão Aranha

O MULTILETRAMENTO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA SOB A PERSPECTIVA DO GÊNERO TEXTUAL CHARGE DIGITAL_____721

Lorrane Estacio do Prado Silva, Eliana Crispim França Luquetti, Roberta Santana Barroso, Sinthia Moreira Silva, Mayara Xavier Vito Pezarino

SEÇÃO 4: GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS, TECNOLOGIAS DIGITAIS E LITERATURA/MÍDIAS

LEITURA/COMPREENSÃO DOS GÊNEROS DISCURSIVOS DIGITAIS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA SOB A PERSPECTIVA DO LETRAMENTO DIGITAL_____738

Roberta Santana Barroso, Carlos Henrique Medeiros Souza, Eliana Crispim França, Milena Ferreira Hygino Nunes

O AMBIENTE DIGITAL NA EDUCAÇÃO: UMA PROPOSTA DE TRABALHO COM O GÊNERO TEXTUAL HISTÓRIA EM QUADRINHOS POR MEIO DA UTILIZAÇÃO DO APLICATIVO BITMOJI_____757

Mayara Xavier Vito Pezarino, Carlos Henrique Medeiros de Souza, Ester Portugal da Silva Rocha, Roberta Santana Barroso, Eliana Crispim França Luquetti

LITERATURA E CINEMA NA SALA DE AULA: A INTERLOCUÇÃO ENTRE A LINGUAGEM LITERÁRIA E A LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA NA

FORMAÇÃO DE LEITORES E ESCRITORES NA EDUCAÇÃO BÁSICA_____775
Patrícia Peres Ferreira Nicolini, Analice de Oliveira Martins, Roberta Dias Mardegan

PROCESSOS DE INTERTEXTUALIDADE E INTERDISCURSIVIDADE
APLICADOS AO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO:
UMA PROPOSTA DIDÁTICA_____797

Roberto Carlos Gonçalves de Souza, Selva de Sousa Lima Telles, Vanessa Vieira Rodrigues

O TRABALHO DO PROFESSOR NA PANDEMIA: A LEITURA DE UMA
CHARGE_____815

Fernanda de Quadros Carvalho Mendonça

A CONSTRUÇÃO DIALÓGICA DO GÊNERO COMENTÁRIO ON-LINE NO
FACEBOOK_____832

Maiara Amorim Pereira, Luís Henrique Serra

MULTILETRAMENTOS EM FOCO: ECLOSÃO E PERMANÊNCIA DOS GÊNEROS
NATIVOS DIGITAIS COMO OBJETO DE ENSINO NO DISCURSO OFICIAL___850

Everton Henrique, Sônia Virginia Martins Pereira

A INSERÇÃO DAS METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO: UMA
PROPOSTA INTERATIVA COM O APLICATIVO KAHOOT NO PERÍODO
REMOTO_____868

Adely Carla Santos de Lima, Simone Dália de Gusmão Aranha

OS RASTROS DIGITAIS DO PUBLIPOST NO INSTAGRAM SOB A
PERSPECTIVA DA ANÁLISE DO DISCURSO DIGITAL_____881

*Ester Portugal da Silva Rocha, Mayara Xavier Vito Pezarino, Roberta Santana Barroso,
Eliana Crispim França Luquetti*

SEÇÃO 5: GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS E

DESCRIÇÃO DE LÍNGUAS/LINGUAGENS

ANÁLISE TEXTUAL-DISCURSIVA E ARGUMENTAÇÃO: CONSTRUÇÃO DOS
ASPECTOS RETÓRICOS DE REPRESENTAÇÕES DISCURSIVAS DE VÍTIMA E
ACUSADO NO GÊNERO DISCURSIVO SENTENÇA JUDICIAL_____897

José Willian de Souza Silva, Maria de Fátima Silva dos Santos

A PRESENÇA DOS MODALIZADORES DISCURSIVOS COMO ESTRATÉGIA
ARGUMENTATIVA NO GÊNERO ANÚNCIO_____914

*Kátia Regina Gonçalves de Deus, Rafaelle de Freitas Oliveira Araújo,
Francisca Janete da Silva Adelino*

ANÁLISE DOS CONECTORES ARGUMENTATIVOS NO GÊNERO EDITORIAL__933
Genilma Galgano Campos Rosendo de Lima, Madson Bruno Soares Estevam

ARGUMENTAÇÃO NO GÊNERO PROCURAÇÃO PÚBLICA: ANÁLISE DO USO
DOS MODALIZADORES DISCURSIVOS_____950
Janaina Melo da Silva, Erivaldo Pereira do Nascimento

EFEITOS DE SENTIDOS MOBILIZADOS PELA MODALIZAÇÃO
DELIMITADORA NO GÊNERO MEMORIAL: UMA ANÁLISE EM TEXTOS DE
DISCENTES DO CURSO DE SECRETARIADO EXECUTIVO_____969
*Jaynne Silva de Oliveira, Francisca Janete da Silva Adelino, Kátia Regina Gonçalves Deus,
Erivaldo Pereira do Nascimento*

O EMPREGO DO SUFIXO ADVERBIAL –MENTE NAS REDAÇÕES DO ENEM:
UM FENÔMENO SEMÂNTICO ARGUMENTATIVO_____985
Manoel Lázaro da Silva Alves, Maria Vanice Lacerda de Melo Barbosa

O ESTUDO DA POLIFONIA ENUNCIATIVA NO GÊNERO JURÍDICO PETIÇÃO
INICIAL_____1004
Maria Eduarda de Oliveira Alves, Erivaldo Pereira do Nascimento

O FÊNONEMO DA COCORRÊNCIA DE MODALIZADORES NO GÊNERO
PETIÇÃO _____1019
Vanessa Santos da Silva, Erivaldo Pereira Nascimento

O MODALIZADOR AVALIATIVO NO GÊNERO RELATÓRIO DE ESTÁGIO
CURRICULAR SUPERVISIONADO_____1035
Thaislane Balbino Ferreira Francisca Janete da Silva Adelino, Kátia Regina Gonçalves de Deus

OS VALORES ARGUMENTATIVOS NO GÊNERO REDAÇÃO ESCOLAR POR
ALUNOS DO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO_____1054
Vanderlei Francisco de Lima, Clécida Maria Bezerra Bessa, Antonia Cícera Silva

SEÇÃO 6: GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS E

METODOLOGIAS DE ANÁLISE

PERSPECTIVAS SOBRE OS METAGÊNEROS NO QUADRO DOS ESTUDOS
RETÓRICOS DE GÊNEROS_____1074
Antonio Artur Silva Cantuário, Carolina Aurea Cunha Rio-Lima, Francisco Alves Filho

CONJUNTOS DE GÊNEROS, AGÊNCIA E PROPÓSITO COMUNICATIVO: O PROGRAMA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA COMO SISTEMA DE GÊNEROS_1091
Darlene Ribeiro da Silva Andrade, Benedito Gomes Bezerra

ANÁLISE SOCIORRETÓRICA DE TEXTOS DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVOS PRODUZIDOS POR CANDIDATOS DO ENEM_____1109
Lenilton Damião da Silva Junior, Vlader Nobre Leite

ANÁLISE DE MOVIMENTOS RETÓRICOS EM RESUMOS ACADÊMICOS PRODUZIDOS POR DISCENTES DA UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO: UM OLHAR PARA O GÊNERO COMO AGÊNCIA SOCIAL_____1135
Lenilton Damião da Silva Junior, Benedito Gomes Bezerra

QUAIS GÊNEROS LEVAR PARA A SALA DE AULA? AS PRESCRIÇÕES E AS ESCOLHAS DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA_____1159
Camila Santos Ferreira, Gustavo Lima

ANÁLISE SOCIORRETÓRICA: UM OLHAR PARA O GÊNERO TEXTUAL VIDEORRESENHA DE SÉRIES EM VLOGS_____1176
Almeni Maria Silva de Araújo, Amanda Cavalcante de Oliveira Lêdo

O ENSINO DE GÊNEROS TEXTUAIS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: COMO TEM SE CONFIGURADO O GÊNERO PROFISSIONAL NA ATIVIDADE DOCENTE?_____1201
Alana Paranhos, Gustavo Lima

APARECEU A MARGARIDA: PANFLETO E EMOÇÕES NO DISCURSO LITERÁRIO_____1225
Ana Maria Nápoles Villela, Dilma Maria Campelo Rio Verde, Lilian Aparecida Arão

OS CONTOS DE FADAS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA PROPOSTA DE RELEITURA E ANÁLISE DA PRODUÇÃO DE SENTIDOS__1243
Luciana Silva Pimentel

COMPORTAMENTOS DO *DIZER* EM ARTIGOS CIENTÍFICOS QUALIS A1 DE LINGUÍSTICA: UM PERCURSO METODOLÓGICO PARA A ANÁLISE DE GÊNEROS DE TEXTO NA LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL_____1261
Clara Regina, Elaine Espindola

EPÍLOGO – WHERE DO WE GO FROM HERE?_____1283
Charles Bazerman

APRESENTAÇÃO

O XI Simpósio Internacional de Gêneros Textuais/Discursivos (SIGET) realizou-se nos dias 26, 27 e 28 de outubro de 2022, na Universidade Federal da Paraíba (UFPB/CCHLA), João Pessoa, Brasil. Seguindo a tradição, iniciada em 2003, na Universidade de Londrina, o I SIGET, –então coordenado por Vera Lúcia Lopes Cristovão e Elvira Lopes Nascimento –, um tema norteador pauta as discussões no evento. Assim, na XI edição, o tema **Conhecimentos, linguagens e culturas** norteou as nossas reflexões sobre a investigação dos gêneros textuais no Brasil. Tendo em vista o caráter multimodal das ações de linguagem e sua relação dinâmica com as práticas sociais de construção de conhecimento, em sua essência, heterogêneas e interculturais, nada mais pertinente do que pensarmos a efervescência dos gêneros nesse entremeio de significações.

Vinculado às ações do Grupo de Trabalho (GT) de Gêneros Textuais/Discursivos da Associação Nacional de Pós-graduação em Letras e Linguística (ANPOLL), de 2003 até o momento atual, o SIGET tem se firmado como um evento bianual de projeção nacional e internacional, representando uma agenda de discussões e debates aguardada por uma ampla parcela da comunidade acadêmica da área de Letras e de Linguística que investigam o tema, devido ao seu caráter interdisciplinar e intercultural.

Nesta edição, o tema norteador se desdobrou em dez outros subtemas aos quais foram submetidas várias propostas de sessões coordenadas, conforme pode ser nos temas e quantitativos de seções abaixo discriminados:

- 1- Gêneros textuais/discursivos e Ensino/Aprendizagem; 9
- 2- Gêneros textuais/discursivos e Formação de professores; 6
- 3- Gêneros textuais/discursivos e Multimodalidade/Multiletramentos; 6
- 4- Gêneros textuais/discursivos e Tecnologias digitais; 7
- 5- Gêneros textuais/discursivos e Atividades profissionais; 3
- 6- Gêneros textuais/discursivos e Literatura/Mídias; 1
- 7- Gêneros textuais/discursivos e Descrição de línguas/linguagens; 3
- 8- Metodologias para análise de Gêneros Textuais/Discursivos 6
- 9- Gêneros Textuais/Discursivos e a tradução/interpretação em língua de sinais.
10. Gêneros Textuais/Discursivos e abordagens interculturais.2

Conforme é possível verificar, apenas um dos eixos temáticos não recebeu proposta de sessão coordenada, mas todos os demais contemplaram um grande número de trabalhos submetidos, em torno de 360 apresentações. As sessões coordenadas constituem uma atração especial no simpósio, pois boa parte dos coordenadores proponentes são integrantes do GT e é a partir desses direcionamentos temáticos que são delineadas as discussões mais representativas em torno do estudo dos gêneros na atualidade. Nesse sentido, debates referentes à relação gêneros e ensino-aprendizagem, formação de professores, metodologias de análise, multimodalidade e multiletramentos foram predominantes no XI SIGET, sem desconsiderar, obviamente, a pertinência e relevância dos demais eixos.

As sessões coordenadas, que são responsáveis por proporcionar, digamos, a chamada de participação dos expositores. Nesse sentido, tivemos a participação de professores da educação básica, alunos de graduação e também alunos da educação básica, desde que vinculados a projetos de iniciação científica e em coautoria com seus professores-orientadores, ampliando os espaços de produção e circulação de conhecimentos. Além das conferências, as mesas-redondas proporcionaram uma riqueza de debates e reflexões em torno do tema central do evento.

Foram três conferências e quatro mesas-redondas, assim discriminadas:

A primeira conferência foi proferida por Welton Pereira e Silva da Universidade Federal Fluminense (UFF), com o tema: “Linguística Forense: Os Gêneros Textuais e o Discurso Criminalizável” e teve como mediador Jan Edson Rodrigues Leite (UFPB). Paula Carlino Universidad de Buenos Aires (UBA) proferiu a segunda conferência intitulada: “Investigar prácticas de enseñanza *con y de* escritura em las disciplinas”, com mediação de Florencia *Miranda* da Universidade Nacional de Rosário (UNR, Argentina).

A terceira conferência, intitulada “Publicação científica no campo dos estudos linguísticos: pressões, tendências e desafios”, foi proferida por Juliana Assis da Pontifícia Universidade Católica (PUC – Minas) e mediada por Eliane Lousada da Universidade de São Paulo (USP).

Em relação às quatro mesas-redondas, elas foram concebidas e planejadas no sentido de promover e prolongar as reflexões encaminhadas nas conferências. Assim, a primeira mesa-redonda abordou Linguagens, culturas e tecnologias: entremeio de emergência de gêneros e teve como debatedores Fabiana Komesu Universidade de São Paulo (UNESP), Ângela Dionísio da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

As reflexões da segunda mesa se deram em torno da Escrita e da leitura em contexto universitário: avanços e desafios na América Latina, integrada por Márcia Mendonça, da Universidade (UNICAMP), Francisco Filho da Universidade Federal de Piauí (UFPI) e Mônica Tapia Ladino da Universidad Católica de la Santísima Concepción.

A terceira mesa tratou de Estudos de gêneros: articulações entre sistemas de línguas e de práticas, constituída por Lília Santos Abreu-Tardelli (UNESP), Sara Cabral da Universidade de Santa Maria (UFSM) e Erick Kader Callegaro (UFN).

A quarta e última mesa de encerramento teve um caráter retrospectivo e, ao mesmo tempo, projetivo. Intitulada, Duas décadas de estudos dos gêneros: um olhar retrospectivo para novos rumos. Contou com a par-

ticipação de Acir Karwoski, da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Richard Brunel Matias da Universidad Nacional de Córdoba e com o convidado de honra Charles Bazerman da University of California Santa Bárbara, embaixador estrangeiro do SIGET.

Além das sessões, conferências e mesas, os minicursos também representaram outro momento de inegável contribuição teórica e pedagógica aos participantes. Essa tem sido uma demanda frequente ao longo dos Sigets, pois representa uma oportunidade de conhecer um pouco mais das abordagens teórico-analíticas dos conferencistas convidados e relacionadas aos gêneros. Foram ofertados nove minicursos discriminados a seguir:

1) Capacidades de linguagem e sequência didática para o ensino da crônica na formação de professores português língua estrangeira
Ministrante: Richard Brunel Matias (UNC)

2) Configuración sociocultural de la cognición mediada por los géneros en un Taller de escritura de proyectos de tesis
Ministrante: Paula Carlino (UBA)

3) Desinformação, fake news e formação de professores
Ministrantes: Fabiana Komesu (UNESP/São José do Rio Preto) e Juliana Alves Assis (PUC Minas)

4) Explorando textos e gêneros multimodais no ensino de línguas, a partir de estudos de multimodalidade
Ministrante: Viviane M. Heberle–UFSC e CNPq

5) Fale sobre sua pesquisa para um público leigo: necessidades e caminhos possíveis para divulgar ciência através de gêneros orais
Ministrante: Lília Santos Abreu-Tardelli

6) Gêneros textuais e Animais: tecendo uma rede de proteção
Ministrante: Ângela Dionísio (UFPE)

7) Gêneros textuais e organização lógica interna
Ministrante: Sara Regina Scotta Cabral (UFSM)

8) Introdução à Linguística Forense

Ministrante: Welton Pereira e Silva

9) Retroalimentación escrita ¿sugerir, ordenar o preguntar para mejorar la escritura?

Ministrante: Mónica Tapia-Ladino

Finalizado o evento presencial, foi feita a chamada para o envio dos trabalhos completos dos participantes que apresentaram comunicações nas sessões coordenadas aos respectivos coordenadores a fim de que fossem avaliados. Este *e-book*, portanto, reúne os 68 trabalhos que passaram por essa avaliação, distribuídos em seis seções temáticas, e refletem bem os eixos de discussão que singularizaram o XI SIGET. O *e-book* conta também com o capítulo de Charles Bazerman fechando o livro, no qual o autor nos presenteia com suas reflexões na mesa de encerramento intitulada “Duas décadas de estudos dos gêneros: um olhar retrospectivo para novos rumos”. Nesse entremeio de passado, presente e futuro, o *e-book* captura no presente as emoções presenciais de um passado próximo, permitindo e resguardando sua materialidade futura.

Orgnizadoras

Elaine Espindola (UFPB)

Regina Celi Mendes Pereira (UFPB)

Vera Lucia Lopes Cristovão (UEL)

SEÇÃO 1

GÊNEROS
TEXTUAIS/DISCURSIVOS E
ENSINO/APRENDIZAGEM

MEU CARO AMIGO: UMA PROPOSTA DE PRÁTICA EDUCATIVA COM O GÊNERO CANÇÃO

Camila F. Fraga¹

Laise Barros²

Tayná Andrade³

Marcos Baltar⁴

Introdução

Não é novidade o potencial do desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem de línguas pautado nas práticas de linguagem e nos gêneros discursivos. Sabemos, também, que muitos desafios perpassam a sala de aula e que, dada a diversidade de exemplares de gêneros que circulam na sociedade contemporânea, a questão que também se coloca é: qual gênero poderá promover o engajamento dos estudantes nas práticas educativas? Além disso, a convivência dos estudantes com as redes sociais e as diferentes semioses também tornam o trabalho docente ainda

-
- 1 Mestra, doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), pedagoga no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC), milaffraga@gmail.com.
 - 2 Mestra, doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), barros.laise@gmail.com.
 - 3 Mestra, doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), tay.letras@gmail.com.
 - 4 Doutor, professor no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), marcosarbaltar@gmail.com.

mais complexo. Estas são algumas questões de grande relevância quando se compreende a sala de aula como um espaço democrático em que se busca a formação integral dos estudantes.

Diante dessas reflexões, este trabalho tem como objetivo apresentar uma proposta de prática educativa com a canção, compreendida como um gênero multissemiótico da esfera artístico-cultural. Buscamos demonstrar que o trabalho com a canção não deve se limitar ao gênero *letra de música*, ou seja, ao seu aspecto verbal, mas ser ampliado para dar conta de outros componentes que a constituem. Para tanto, como recurso metodológico de análise, foi adotado o Tetragrama de análise multissemiótica da canção proposto pelo Grupo de Estudos da Canção (GECAN/NELA/UFSC)⁵. Para a prática educativa aqui proposta, o exemplar escolhido do cancionário brasileiro foi *Meu caro amigo*, uma carta-canção composta por Chico Buarque e Francis Hime em 1976.

Dentre as justificativas para a escolha deste enunciado, apontamos a relação com os objetos do conhecimento de Língua Portuguesa, como os gêneros carta e canção; e da História, como o tema da Ditadura Militar no Brasil, por exemplo, no âmbito do Ensino Fundamental. Soma-se a estas relações a possibilidade de atendimento ao que propõe a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, no âmbito das leituras de gêneros midiáticos nesta etapa da Educação Básica, pois o atendimento à orientação de que se pratique a “reconstrução das condições de produção, circulação e recepção” (Brasil, 2017, p. 156), na abordagem de *Meu caro amigo*, poderia levar ao entendimento da razão pela qual a mensagem de Chico se materializa na interseção entre os gêneros carta e canção, visto que, no período da Ditadura Militar no Brasil, era latente o risco de interceptação, e até de censura de formas de comunicação com exilados políticos, como era o caso de Augusto Boal, amigo dos autores que estava exilado em Lisboa e gostaria de saber notícias do Brasil na época. Além disso, a canção poderia ser uma forma de apresentar/abordar um cantor cânone da música no país, favorecendo a formação de repertório musical dos educandos.

5 O GECAN faz parte do Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada (NELA) vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e ao Programa de Mestrado Profissional em Letras, ambos da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Neste sentido, inserida no campo da Linguística Aplicada, e ancorada nos estudos dialógicos da linguagem e na pedagogia crítica, a proposta de prática educativa que ora apresentamos a partir da referida canção, configura-se como uma alternativa aberta e flexível para o processo de ensino-aprendizagem do componente curricular Língua Portuguesa na Educação Básica. A proposta apresentada foi pensada para uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental, mas poderia ser adaptada, remodelada, para outros anos de acordo com os respectivos planejamentos docentes.

Na primeira parte do artigo, apresentamos alguns fundamentos teóricos que balizam a proposta de prática educativa apresentada. Na segunda parte, com o Tetragrama de análise multissemiótica da canção, analisamos a canção *Meu caro amigo* como uma etapa do planejamento docente. Por fim, antes de tecermos algumas considerações finais, apresentamos o caminho didático-metodológico da prática educativa aqui proposta.

Alguns fundamentos teóricos da proposta de prática educativa com a canção

Partindo da perspectiva de Freire (1974), os educandos trazem à escola sua *identidade cultural* e, portanto, não são depósitos vazios de conhecimento, como se sugere nas práticas docentes pautadas na educação bancária. No ensino de valorizar estes conhecimentos prévios para torná-los pontos de partida para a coconstrução de novos conhecimentos, o trabalho com a canção pode ser um caminho viável aos docentes da área de linguagem, por se tratar de um gênero do discurso. Neste estudo, entendemos gênero discursivo à luz de Bakhtin (1997 [1979]), como um conceito que tipifica os enunciados, os quais são identificados pela forma de acabamento que lhe são típicas. Os gêneros são infinitos e tão variados quanto as atividades humanas possíveis, posto que estas ditam as esferas nas quais cada gênero se situa.

O gênero do discurso circula fora e dentro da esfera escolar em situações de interação reais das quais educadores e educandos fazem parte desde a mais tenra infância. Em todas as etapas da educação, assim, as canções podem ser tomadas como objetos do conhecimento e possibilitam aos docentes práticas educativas que possam unir os conhecimen-

tos prévios dos educandos aos novos aprendizados, ampliando sua forma de perceber e interagir com o mundo.

No âmbito da Língua Portuguesa, há que se atentar, no entanto, ao que alerta Costa (2003) sobre o trabalho com a canção, no qual a abordagem dos textos deste gênero tem se restringido à interpretação das letras, preterindo-se o componente sonoro. Embora se saiba que não está na formação do professor de Língua Portuguesa o conhecimento de Teoria Musical, é preciso admitir que trabalhar com a letra de música, além do equívoco de ser tratada como poema, não consiste em trabalhar com a canção, pois leva em conta apenas o seu componente verbal, suprimindo, assim, os outros componentes que constituem esse gênero do discurso multissemiótico.

Nesse sentido, é importante entender qual o conceito de canção adotado antes de construir maiores inteligibilidades sobre esse tema. Seguindo o que nos orienta Baltar *et al* (2019, p. 17-18).

a canção pode ser definida como um *mega-instrumento* a serviço da interação humana, um gênero do discurso multissemiótico com unidade temática, unidade composicional e estilo. A canção associa signos sonoros, combinados simultaneamente (harmonia) e sucessivamente (melodia), seguindo certa ordem e proporção (ritmo), cujas características principais são altura, duração, intensidade e timbre (MED, 1996), com signos verbais: palavras organizadas em poesia (estrofe e versos) ou em prosa (parágrafos e frases. (grifos do autor).

O trabalho com este gênero multissemiótico, nas aulas de Língua Portuguesa, a partir da referida perspectiva, deve tratar dos conhecimentos associados à semiose verbal e à musical, levando necessariamente em conta a História como área do conhecimento (além da Linguística e da Música, pois, conforme Napolitano (2002), é recomendável que os trabalhos científicos da área das Ciências Humanas, os quais adotem o documento canção como objeto do conhecimento, o situem historicamente. No caso da canção *Meu Caro Amigo*, de Chico Buarque (1976), o conheci-

mento do contexto histórico é imprescindível para a compreensão de parte significativa dos sentidos nela implicados. Assim,

É fundamental a articulação entre ‘texto’ e ‘contexto’ para que a análise não se veja reduzida, reduzindo a própria importância do objeto analisado. O grande desafio de todo pesquisador em música popular é mapear as camadas de sentido embutidas numa obra musical, bem como suas formas de inserção na sociedade e na história, evitando, ao mesmo tempo, as simplificações e mecanismos analíticos que podem deturpar a natureza polissêmica (que possui vários sentidos) e complexa de qualquer documento de natureza estética (Napolitano, 2002, p. 78-79 grifos do autor).

A fim de que a análise do enunciado de Chico Buarque seja multisemiótica, é necessário situá-la no contexto de Ditadura Militar no Brasil, com o fito de que se entendam polissemias como a da palavra “rojão”, dentre outras possíveis na letra e música criadas aproximadamente dez anos após o referido golpe no país. A análise situada, no âmbito deste enunciado especificamente, também torna possível a compreensão de como se pensava o estabelecimento de comunicações, em especial entre grupos de resistência, em meio à censura estabelecida.

A consideração de questões históricas como estas, nas aulas de Língua Portuguesa, pode auxiliar na compreensão do *estilo verbal* que, em Bakhtin (1997 [1979]) é entendido como seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais (p. 279). Nos objetos do conhecimento do componente curricular, ele pode ser apreendido mais explicitamente na análise das figuras de linguagem, dos modalizadores, das formas de referência e das motivações sociais e de gênero que determinam e possibilitam suas escolhas em detrimento de outras materialidades linguísticas em determinado enunciado.

Nas implicações práticas, para o trabalho com o gênero canção nas aulas de Língua Portuguesa na Educação Básica, o presente estudo adota, como caminho para viabilização da proposta nas escolas, a aná-

lise da canção à luz do tetragrama de análise multissemiótica proposto em Baltar *et al.* (2022) – o qual sugere a análise concomitante de quatro componentes: o **verbal**, o **musical**, o **sócio situacional** e o **autoral**, da canção em cada enunciado selecionado como objeto de estudo – indo ao encontro das três unidades básicas do ensino de Português propostas em Geraldi (1984): a *prática de leitura de textos*, que fomenta o hábito da leitura; a *prática de produção de textos*, com objetivos de interação reais além da simples avaliação docente; e a *prática de análise linguística*, que se relaciona às anteriores com intuito reflexivo.

Quanto à metodologia de ensino, adota-se a prática educativa, a qual

não é puro treinamento técnico (FREIRE, 2002, p. 18) sobre os gêneros (a canção), mas envolve reflexão sobre o conteúdo temático, a orquestração de recursos verbais e sonoros e os sentidos construídos pela audiência nas interações– e transformação como objetivo a ser alcançado, seja no âmbito dos conhecimentos construídos, em um futuro próximo, seja no âmbito social, em um futuro mais distante. (Miranda, 2022, p. 57 grifos da autora).

Neste sentido, a metodologia de prática educativa tem inspiração nos círculos de cultura freirianos (Freire, 1974), pressupondo uma investigação dialógica sobre o objeto temático – escolhido pelo professor ou em consenso com a turma –, nos limites dos efeitos de sentido que poderão ser mobilizados através da canção escolhida como objeto de ensino. Esta prática é, tal qual os sujeitos envolvidos nela no processo educacional, inacabada, não concluída, mas constantemente coconstruída por professor e alunos no decorrer das aulas.

Nas seções seguintes, será desenvolvida a análise multissemiótica da canção *Meu Caro Amigo* e, em seguida, apresentaremos uma proposta de prática educativa para as aulas de Língua Portuguesa a partir da sistematização dos resultados analíticos.

A análise multissemiótica da canção como parte do planejamento docente

Na proposta de prática educativa que estamos propondo neste trabalho, sugerimos ao professor realizar uma análise prévia da canção *Meu caro amigo* utilizando o *Tetragrama de análise multissemiótica da canção* proposto pelo Grupo de Estudos da Canção (GECAN/NELA/UFSC). Entendemos que esse momento de planejamento vai subsidiar a prática educativa a ser realizada em sala com os estudantes, pois o professor poderá traçar antecipadamente o fio condutor da aula, relacionando os conteúdos aos objetivos, e definindo o percurso metodológico, os recursos didáticos e a avaliação da aprendizagem.

A seguir, apresentamos a figura que representa o *Tetragrama de análise multissemiótica da canção* com os componentes analíticos e respectivas categorias.

Figura 1 – Tetragrama de análise multissemiótica da canção



Fonte: Grupo de Estudos da Canção (GECAN)/NELA/UFSC

Para Baltar *et al.* (2022), as categorias dispostas nos componentes de análise do tetragrama permitem compreender a canção como um *texto-objeto de conhecimento* “[...] em sua perspectiva enunciativa e dialógica, como um gênero multissemiótico da esfera artístico-cultural.” (p. 16). Os autores ressaltam, ainda, que a divisão em quatro componentes (*verbal, musical, sócio situacional e autoral*) visa contribuir com a sistematização da análise, não havendo

[...] necessidade de seguir nenhuma ordem pré-estabelecida entre eles e também não é preciso exaurir as categorias de análise de cada componente. Por se tratar de um gênero híbrido – composto por mais de uma matriz sígnica, situado no tempo e no espaço – o professor e os estudantes, os analistas em sala de aula, podem entender os quatro componentes sempre entrelaçados e escolher as categorias de cada componente, de acordo com cada canção analisada. A apresentação do tetragrama na figura de um disco (LP) em movimento reforça a ideia de que a análise pode iniciar por qualquer componente e de que todos os componentes estão interligados (Baltar *et al.*, 2022, p. 16-17).

Cabe salientar, também, que a análise que aqui propomos da canção *Meu caro amigo*, resulta de “[...] nossas experiências acadêmicas, pedagógicas, musicais, pessoais e políticas. Todavia, entendemos que muitas outras leituras podem ser feitas.” (Baltar; Baron; Fraga, 2022). Para melhor organização do texto, optamos por iniciar pela análise do *componente sócio situacional*, passando pelo *autoral*, seguido do *verbal*, e por último focamos no *musical*. Essa sistematização, é importante destacar, não deve ser tomada como uma análise fragmentada da canção, pois esta deve ser compreendida como uma unidade complexa cujos componentes estão conectados.

Sobre o *componente sócio situacional*, nosso recorte refere-se à década de 1970 pois a canção em tela foi lançada no álbum *Meus caros amigos* em 1976. Nesse período, o Brasil vivia um período nefasto da Ditadura

Militar, sendo que os primeiros anos dessa década ficaram conhecidos como os “anos de chumbo”, quando muitas produções artísticas sofreram censura, tornando-se inacessíveis ao público, ou autorizadas com modificações determinadas pelos censores. Muitos artistas, educadores e políticos progressistas que se manifestaram contra a Ditadura foram violentados, presos e/ou exilados. Aliás, o exílio foi uma alternativa imposta a muitos brasileiros nesse período.

Chico Buarque, autor da letra da canção *Meu caro amigo*, foi muitas vezes cerceado pela censura durante a Ditadura. O álbum *Meus caros amigos*, por exemplo, de acordo com Werneck (2006), foi o último a ter problemas com a censura. Chico Buarque, em entrevista ao Jornal do Brasil, sobre *Meus caros amigos*, contou que “O disco que está saindo agora é o resultado de vários trabalhos em cinema e teatro. Muita coisa que não podia ser gravada e foi, finalmente, liberada. Houve época em que era impossível gravar. Tudo que era enviado para a censura voltava com lápis vermelho.” (Buarque, 1976, p. 5).

Compreender o que significou a Ditadura e o exílio nesse período da história brasileira, apresenta-se como uma possibilidade de reflexão com os estudantes na linha do que compreendemos como formação crítica. Daí a importância de levarmos para a sala de aula artistas como Chico Buarque cuja produção artística denunciava (e continua denunciando) problemas sociais e políticos. É sobre Chico Buarque e Francis Hime, e outros aspectos relacionados à autoria, que trataremos no *componente autoral*.

Chico Buarque e Francis Hime foram parceiros em muitas canções. Na canção *Meu caro amigo*, Chico escreveu a letra e Francis musicou. Trata-se de uma carta-canção cujo destinatário era o amigo Augusto Boal, que se encontrava exilado e carente de notícias do Brasil. A carta foi escrita por Chico em julho de 1975. Severiano e Mello (2015) mencionam uma entrevista em que Boal retrata o momento em que recebe a carta-cassete:

O teatrólogo Augusto Boal descreveu para o livro *Chico Buarque do Brasil* a emoção que sentiu na época do exílio em Lisboa ao ouvir ‘Meu Caro Amigo’, a canção

em que Chico e Francis atendem à sua carência de notícias do Brasil: ‘Estava almoçando com amigos exilados, quando na sobremesa minha mãe visitante disse que tinha trazido uma carta do Chico. Pusemos a carta-cassete na vitrola e, pela primeira vez, ouvimos ‘Meu Caro Amigo’. Falávamos de tristezas e ouvimos um canto de esperança’. [...] E Boal conclui o depoimento afirmando: ‘Chico resistia aqui no Brasil escrevendo ‘Apesar de Você’ e ‘Vai Passar’, e nos ajudava a resistir lá fora, cantando a sua amizade’. (p. 248)

Na canção *Meu caro amigo*, observamos o atravessamento da autoria na relação *eu-tu lírico*. Os amigos-remetentes expressam ao amigo-destinatário, por meio do *eu lírico*, as dificuldades e os momentos de esperança que vivem na terra natal: *Aqui na terra ‘tão jogando futebol / Tem muito samba, muito choro e rock’n’roll / Uns dias chove, noutros dias bate sol / Mas o que eu quero é lhe dizer que a coisa aqui tá preta.*

Ao amigo-destinatário, o *tu lírico* ansioso por notícia, o *eu lírico* desculpa-se pelo contato tardio, gostaria de realizar uma visita, telefonar e escrever: 1) *Meu caro amigo me perdoe, por favor / Se eu não lhe faço uma visita;* 2) *Meu caro amigo eu quis até telefonar / Mas a tarifa não tem graça;* e 3) *Meu caro amigo eu bem queria lhe escrever / Mas o correio andou arisco.* Como vimos no *componente sócio situacional*, na época do regime militar a censura agia com severidade contra artistas como Chico Buarque, certamente, qualquer tentativa de comunicação com amigos exilados seria violada/dificultada, já que,

com o exílio de Vandrê e sua desagregação enquanto *persona* pública do meio musical politizado, aliado às novas posturas de Chico Buarque, este passa a ser destacado como o centro aglutinador da oposição musical de esquerda, sendo freqüente nas fichas e prontuários aparecer a expressão “pessoa ligada a Chico Buarque de Hollanda”, como se essa relação, por si, aumentasse o grau de suspeição. (Napolitano, 2004, p. 108 grifos do autor).

Ao final da carta, na despedida, novamente destaca-se a unidade entre a autoria e a relação eu-tu lírico da canção ao serem citados familiares: *A Marieta manda um beijo para os seus / Um beijo na família, na Cecília e nas crianças / O Francis aproveita pra também mandar lembranças / A todo o pessoal / Adeus*. Marieta Severo e Cecília Boal eram esposas de Chico e Boal, respectivamente.

Um fato curioso sobre a carta escrita por Chico foi apresentado por ele mesmo quando gravou a leitura da carta destinada ao amigo para uma exposição⁶ em homenagem a Augusto Boal organizada pelo Instituto Moreira Salles. Chico relembra um trecho que “sobrou” como ele mesmo diz no vídeo. O trecho esquecido é o seguinte: *Meu caro amigo eu sei que é triste a situação / Sei que a saudade está danada / Mas se você quiser a minha opinião / Você não está perdendo nada*. Essa parte que não foi publicizada apresenta a situação brasileira de forma mais realista, sem as figuras de linguagem que marcam a canção, como veremos na análise do *componente verbal* a seguir.

Como vimos até aqui, estamos diante de uma carta que extrapolou o ambiente privado ao ser publicizada como canção. É certo que as gerações mais novas não têm (ou têm pouco) contato com o gênero carta. Assim, levar esse gênero para a sala de aula, sobretudo em função da importância da correspondência em uma época em que as pessoas eram “convidadas” a sair do seu país (Werneck, 2006), pode ser um desencadeador de discussões muito interessantes, em que o professor poderá contrastar a carta com as formas de comunicação atuais, como as realizadas nas redes sociais.

A letra da canção é dividida em quatro estrofes, cada uma iniciando com o vocativo *Meu caro amigo* que é um uso muito comum no gênero carta pessoal. Ela apresenta-se em forma de poema, com rimas internas e externas organizadas de variadas formas, como podemos observar na estrofe a seguir:

6 Exposição “Meus caros amigos – Augusto Boal: Cartas do exílio”. Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=v2hrtPhAgLc&feature=share&utm_source=EJGixIgBC-Jiu2KjB4oSJEQ>. Acesso em: 16 out. 2022.

Meu caro amigo me perdoe, por favor
 Se eu não lhe faço uma visita
 Mas como agora apareceu um portador
 Mando notícias nessa fita
 Aqui na terra ‘tão jogando futebol’
 Tem muito samba, muito choro e rock’n’roll
 Uns dias chove, noutros dias bate sol
 Mas o que eu quero é lhe dizer que a coisa aqui tá preta
 Muita mutreta pra levar a situação
 Que a gente vai levando de teimoso e de pirraça
 E a gente vai tomando e também sem a cachaça
 Ninguém segura esse rojão

Para desenvolver seu objetivo, enviar notícias ao amigo distante, o eu lírico utiliza em seu relato diferentes recursos linguísticos, tais como: metáforas (*Ninguém segura esse rojão*), repetições ([*Que / E*] *a gente vai*), eufemismos (*Meu caro amigo eu quis até telefonar / Mas a tarifa não tem graça*), ironia (*Aqui na terra ‘tão jogando futebol’*). De acordo com Severiano e Mello (2015),

Esta carta-canção estende-se por 48 versos, distribuídos em quatro estrofes, sendo que do quinto ao oitavo verso de cada estrofe repete-se um irônico e espirituoso refrão, que descreve a maneira como os brasileiros procuraram amenizar com música e futebol a dolorosa realidade imposta pela ditadura militar. Em suma, é o simulacro de uma desejada vivência normal: ‘Aqui na terra ‘tão jogando futebol/ tem muito samba, muito choro e rock’n’roll/ uns dias chove, noutros dias bate sol/ mas o que eu quero é lhe dizer que a coisa aqui tá preta...’. Note-se que a palavra ‘choro’ pode ser entendida em seus dois sentidos... (p. 248).

É interessante pensar, também, que esses recursos são importantes não só para o tom poético da canção, mas também porque diante de tantas censuras vividas por Chico Buarque durante o regime militar, ele precisou

desenvolver uma forma de “disfarçar” em suas letras as críticas a esse período austero da história brasileira.

Acerca do *componente musical*, estamos diante do gênero *choro* que, como a palavra *choro* que aparece na letra da canção, pode apontar para seu duplo sentido, ou seja, essa ideia de lamentação, de sofrimento, diante do regime militar. Como o *choro* possui um ritmo animado que nos remete à animação, à brincadeira, podemos pensar que seu uso nessa canção pode ter sido um artifício para driblar a censura.

Os instrumentos musicais usados nessa canção foram os típicos do gênero *choro*: piano, violões, cavaquinho, bandolim, flauta, clarinete, trombone, pandeiro, reco-reco e surdo. Em relação ao tom, a música está em C (Dó). O tempo do fonograma é de 4’21”. Em relação à forma, temos: 1) introdução; 2) parte A que é repetida quatro vezes, porém com uma diferença no final da estrofe quatro; e 3) coda que repete uma parte da introdução, porém de forma acelerada.

Como sinalizado anteriormente, nessa seção buscamos analisar *Meu caro amigo* como uma etapa do planejamento docente a partir do qual elementos e recursos da linguagem, contexto histórico, autoria e musicalidade poderão ser contemplados na prática educativa a ser desenvolvida com os estudantes. Na sequência, apresentamos uma proposta de prática educativa com a canção *Meu caro amigo*.

Uma proposta de prática educativa com a canção *Meu caro amigo*

Segundo Freire (2000), a prática educativa é libertadora e valoriza o exercício da vontade, da decisão, da resistência, da escolha; destaca o papel das emoções, assim como, promove a importância da consciência na história, o sentimento de presença no mundo, a compreensão da história como possibilidade jamais como determinação, ou seja, “a prática educativa é substancialmente esperançosa e, por isso, provocadora de esperança” (Freire, 2000, p. 23).

Deste modo, seguindo os caminhos do mestre Paulo Freire, nossa prática educativa versa pelo diálogo e pelas trocas de saberes entre pro-

fessores e estudantes para a efetivação de conhecimentos diversos, inclusive do próprio gênero canção. Ainda que em alguns momentos o educador precise anteceder as escolhas, os desdobramentos para a construção do conhecimento podem ser dialogados a fim de construir o que Freire ([1974] 2019) denominou de síntese cultural, ou seja, uma modalidade de ação cultural dialógica que visa a superação das contradições que dificultam a libertação do homem, é um instrumento de superação da cultura alienante.

Assim, torna-se relevante a escolha prévia da canção *Meu caro amigo* como uma proposta e exemplificação de uma prática educativa com a canção. No entanto, ressaltamos que, no contexto de sala de aula, a participação dos estudantes na negociação e na oportunidade de escolha a partir de critérios pré-definidos, é de suma importância.

Outra razão para a escolha de *Meu caro amigo* deve-se ao fato de ser uma canção e ser um choro, gênero genuinamente brasileiro, e por ser uma espécie de alusão à carta pessoal, que não é tão comum na atualidade, mas que está diluída em outros gêneros da comunicação social.

A nossa sugestão de prática educativa contempla as práticas de linguagem presentes na BNCC, tais práticas dialogam com as unidades básicas do ensino de Língua Portuguesa proferidas por Geraldi (1984). Porém, essas práticas de linguagem ganham uma nova roupagem no trabalho com a canção em sua perspectiva multissemiótica, devido à necessidade de se seguir um caminho pedagógico que busque explorar esse gênero discursivo na sua totalidade, conforme afirmam Fraga e Espíndola (2022).

A proposta de prática educativa aqui apresentada se destina ao 9º ano do Ensino fundamental e está organizada em três momentos conforme as três unidades básicas de ensino de língua, Leitura, Prática de Análise Linguística e Produção Textual (Geraldi, 1984). Cada momento necessitaria de um tempo de aproximadamente 1h40 hora aula, ou seja, duas aulas geminadas, totalizando seis aulas, no entanto, destacamos que essa configuração é apenas um exemplo ilustrativo.

Momento 1: caminhos para a leitura⁷

O primeiro momento, então, seria composto pela primeira escuta da canção. Nos momentos iniciais da prática, o que comumente chamamos de pré-escuta, seria importante o docente fazer uma apresentação da proposta de estudo voltada para uma perspectiva multissemiótica, considerando letra e música entre outros elementos que circundam o gênero canção.

Considerando que *Meu caro amigo* é uma canção composta no período da Ditadura Militar, é interessante que, previamente à escuta da canção, o proponente da prática educativa faça uma contextualização da década de 1970, conforme apresentado na seção anterior a respeito da análise do componente sócio situacional. Em seguida, poderia ser apresentada a história da canção *Meu caro amigo* e explicada a finalidade da escolha da mesma.

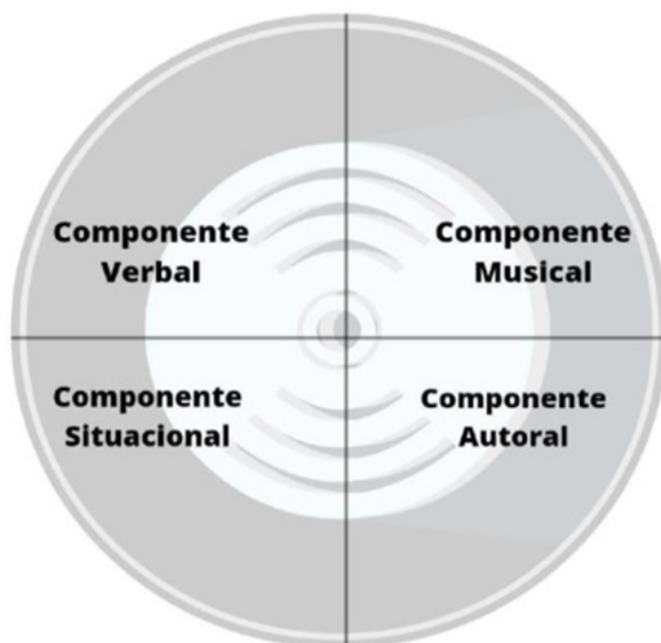
Recomenda-se a sondagem a respeito do conhecimento da canção por parte da turma e a demonstração da importância de vivenciar os gêneros musicais que eram populares nas décadas passadas do nosso país, principalmente canções de períodos importantes para a história do Brasil, como é o caso da Ditadura Militar.

Aconselha-se que, para a primeira escuta, os estudantes estejam de olhos fechados para que possam desfrutar das sensações despertadas pela canção. Após a escuta, poderia ser proposto um momento de diálogo para que a classe compartilhasse as emoções sentidas durante a fruição da canção, assim como apresentasse as primeiras impressões sobre o conteúdo musical e o conteúdo verbal.

Em seguida, haveria a apresentação do *Tetragrama* sem as categorias analíticas de cada componente, conforme a figura 2, que pode conter uma imagem projetada, impressa em folha de papel ou por meio da escrita em quadro branco, ficando a critério do educador ou da estrutura que a instituição escolar fornecer.

7 É interessante relatar que na BNCC, a primeira unidade, Leitura, recebe uma nova denominação: Leitura/escuta (Brasil, 2018, p.71).

Figura 2 – Tetragrama de análise multissemiótica da canção sem as categorias analíticas de cada componente



Fonte: GECAN/NELA/UFSC (2021)

Dando sequência, o educador poderia explicar o que configura cada componente e solicitar a segunda escuta da canção. É relevante dizer aos estudantes que, apesar dos componentes estarem de forma isolada na imagem, devem ser entendidos como partes imbricadas na constituição de algo maior, o gênero canção.

Uma sugestão de atividade seria solicitar aos estudantes que elencassem categorias para cada componente com base em seus conhecimentos prévios e nas informações já disponibilizadas. Em seguida, em conjunto com o professor, a turma faria o julgamento das categorias apresentadas pela classe.

Logo após, seria feita a leitura da letra da canção, letra cifrada, para que fosse possível realizar a interpretação dos interdiscursos⁸, como os que remetem ao período da Ditadura, e a observação de elementos que aludem a outros gêneros, como o gênero carta pessoal. Estaria cumprida, assim, a segunda orientação para a relação entre textos no eixo da leitura, a saber: “Estabelecer relações de intertextualidade e interdiscursividade que permitam a identificação e compreensão dos diferentes posicionamentos e/ou perspectivas em jogo, do papel da paráfrase e de produções como as paródias e a estilizações.” (Brasil, 2018, p. 73).

Momento 2: caminhos para a prática de análise linguística/(multi) semiótica

A Prática de Análise Linguística, segunda unidade de ensino proposta por Geraldini (1984) – que recebe uma ampliação de sentido na BNCC (Brasil, 2018) passando a ser Prática de Análise Linguística/Semiótica – orienta análises metalinguísticas guiadas pela situação de produção na materialidade linguística e nos efeitos de sentido que as escolhas linguísticas provocam.

Meu caro amigo é uma canção em cuja materialidade estão presentes marcas do gênero carta pessoal, assim como um retrato de um cenário de opressão que remete aos problemas sociais vividos na atualidade.

Neste segundo momento, a condução do professor seria voltada para o uso dos pronomes pessoais, expressividade por meio das figuras de linguagem e expressões que aludem ao vocativo */Meu caro amigo, me perdoe, por favor/* e despedidas */A todo o pessoal, adeus/*, elementos composicionais que estabelecem relações dialógicas mais explícitas e que são típicos do gênero carta, bem como de outros gêneros que tenham como objetivo principal estabelecer a interação. É importante, neste momento, atenção não apenas para a forma, mas para os efeitos de sentido causados pelos seus usos na canção.

8 O que, neste estudo, denominamos *interdiscurso* é a relação entre enunciados que caracteriza o dialogismo, pois, por sua natureza dialógica, “O enunciado está repleto dos ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais está vinculado no interior de uma esfera comum da comunicação verbal. O enunciado deve ser considerado acima de tudo como uma resposta a enunciados anteriores dentro de uma dada esfera” (Bakhtin, 1997 [1979], p.317).

A reflexão sobre o uso da próclise após a vírgula também poderia ser fomentada neste momento, no intuito de que se pensasse por que ela fere as normas de colocação do pronome átono e as razões pelas quais, ainda assim, foi mantida na versão final da canção, o que conduziria a uma resposta de que a substituição pela forma de acordo com a norma, “perdoe-me”, traria à letra um tom estilístico verbal mais formal e menos próximo do interlocutor (que ficaria adequado, por exemplo, em cartas abertas ou cartas ao leitor), ao contrário das intenções comunicativas das **cartas entre amigos**, em especial a recriada por Chico Buarque em *Meu caro amigo*.

Desta maneira, a prática educativa contempla a proposta de trabalho com a Prática de Análise Linguística/Semiótica, na BNCC, mais especificamente, no aspecto Morfossintaxe, para o qual se propõe:

- Conhecer as classes de palavras abertas (substantivos, verbos, adjetivos e advérbios) e fechadas (artigos, numerais, preposições, conjunções, pronomes) e analisar suas funções sintático-semânticas nas orações e seu funcionamento (concordância, regência).
- Perceber o funcionamento das flexões (número, gênero, tempo, pessoa etc.) de classes gramaticais em orações (concordância).
- Correlacionar as classes de palavras com as funções sintáticas (sujeito, predicado, objeto, modificador etc.).

Momento 3: caminhos para a prática de produção textual

A proposta original para a produção textual como unidade de ensino (Geraldi, 1984) também recebeu contribuições da BNCC, e passou a ser chamada “produção (escrita e multissemiótica)” Brasil, 2018, p.71), compreendendo os eixos da escrita e da oralidade.

Para a proposta de produção textual, sugere-se a retomada da seção do componente verbal do *Tetragrama* e a reflexão sobre a disposição dos discursos, composição com traços de diferentes gêneros e os meios

de circulação, como é ilustrado nos versos: *Se me permitem, vou tentar lhe remeter/ Notícias frescas nesse disco*. Ou seja, a turma poderia ser provocada quanto à natureza da carta/canção de Chico Buarque (que é semelhante à carta pela materialidade composicional e contém traços da canção pela esfera na qual foi produzida) e isso favoreceria a reflexão sobre a importância da simbiose entre os elementos constituintes de um gênero e como isso colabora para a construção do sentido.

Após a explanação, o proponente pode sugerir a divisão da turma em grupos de três ou quatro integrantes, sortear outros gêneros de comunicação pessoal da atualidade (*mensagem de texto, chamada de vídeo, áudios, texto, e-mail*, entre outros) e solicitar uma apresentação oral que contenha comparações com gênero carta pessoal, atribuindo por exemplo, semelhanças e diferenças tanto no aspecto da forma como dos efeitos de sentidos causados pelos elementos constituintes do texto e o meio de transmissão do mesmo. Aconselha-se que, nas apresentações orais, a turma possa imprimir contribuições com todos os grupos com a finalidade de, em consenso, estabelecer um aprendizado colaborativo e eficiente.

Portanto, nas atividades supracitadas seria exercitado o que a BNCC propõe para a Produção textual escrita/multissemiótica no aspecto construção da textualidade, a saber: “Usar recursos linguísticos e multissemióticos de forma articulada e adequada, tendo em vista o contexto de produção do texto, a construção composicional e o estilo do gênero e os efeitos de sentido pretendidos”. (Brasil, 2018, p. 77).

Assim, práticas educativas, como esta com o gênero canção, auxiliam na formação do estudante. Além disso, tais práticas oportunizam aos estudantes a integração à realidade em que se inserem à medida que a compreendem e a transformam (Freire, 2007).

Considerações finais

Com a finalidade de apresentar uma proposta de prática educativa com a canção, compreendida como um gênero multissemiótico, foi sugerida uma possibilidade de trabalho com o gênero, em meio a várias pos-

sibilidades que sigam o caminho da orientação dos estudantes no desenvolvimento da criticidade e cidadania. Entretanto, é importante reafirmar que o trabalho com a canção não deve se limitar ao gênero *letra de música*, ou seja, ao seu aspecto verbal, mas ser ampliado para envolver outros componentes que a constituem como o musical, histórico-situacional e autoral.

Em relação à canção escolhida e analisada, notou-se que a canção *Meu caro amigo* é produto artístico e cultural que denuncia problemas sociais e políticos e permite compreender o que significou a Ditadura Militar e o exílio numa determinada época da história brasileira, além disso, a canção, por se apresentar em forma de carta, oportuniza o trabalho entre gêneros e possibilita ao professor levar para a sala de aula as nuances do gênero carta, um gênero que não é tão usual na atualidade, mas que está diluído em outros gêneros da comunicação social. A prática proposta poderia receber outros desdobramentos conforme os objetivos educacionais traçados, sendo um acréscimo possível a proposição de que os educandos buscassem canções do seu contexto que se alinhassem com a canção *Meu caro amigo* para uma análise contrastiva, que ampliaria os diálogos possíveis a partir do enunciado de Chico Buarque na esfera escolar.

Ademais, é importante reforçar que o estudo nessa conjectura potencializa o ensino-aprendizagem, pois cria possibilidades de trabalhos multidisciplinares e fomenta a compreensão completa do gênero canção, conhecimento que os estudantes levarão para a vida e para os gêneros musicais preferidos. Do mesmo modo, acreditamos que o contato com canções de décadas passadas é um caminho para o entendimento social de uma nação, além da ampliação do repertório musical dos ouvintes.

Assim, abordar a canção como um gênero multissemiótico vai ao encontro das diretrizes contidas na BNCC e ao pensamento freireano o que, conseqüentemente, promove uma inovação no ambiente escolar tornando as aulas mais leves, dinâmicas e alegres. Por fim, salientamos que a proposta apresentada não é única, podendo ser atribuídas inúmeras possibilidades de trabalhos relacionados à canção, seguindo a finalidade de ultrapassar as fronteiras do ensino tradicional e de promover o de-

envolvimento do componente curricular Língua Portuguesa na educação básica por meio de gêneros.

Referências

BAKHTIN, M. [1979]. **Estética da Criação Verbal**. Tradução do francês por Maria Ermantina Galvão G Pereira. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BALTAR, M. *et al.* **Oficina da canção: do maxixe ao samba-canção**. A primeira metade do século XX. 1 ed. Curitiba: Appris, 2019.

BALTAR, M.; BARON, R.; FRAGA, C. F. Práticas educativas dialógicas com análise multissemiótica de canções de denúncia. **Revista Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 19, n. 4, p.8570-8585, out./dez. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/83687/52423>. Acesso em: 1 mar. 2023.

BALTAR, M *et al.* (Orgs.). **Práticas educativas com o gênero canção na Educação Básica**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a base. Brasília: MEC, 2017. BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Educação é a base. Brasília: MEC, 2018.

BUARQUE, C. Aos amigos, Chico. Entrevistadora: Emília Silveira. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, 04 dez. 1976. Caderno B, p. 5. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=030015_09&Pesq=%22meus%20caros%20amigos%22&pagfis=85688>. Acesso em: 27 jul. 2022.

COSTA, Nelson Barros da. Canção popular e ensino da língua materna: o gênero canção nos parâmetros curriculares de língua portuguesa. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 4, n. 1, p. 9-36, jul./dez. 2003.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 71. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019[1974].

GERALDI, J. W. Unidades Básicas do Ensino de Português. *In*: GERALDI, J. W. (Org.) **O texto na sala de aula**. Cascavel- PR: Assoeste. 1984 p. 49-70.

MIRANDA, T. M. **Belchior tinha razão**: prática educativa de análise multissemiótica com a canção *AmarElo*. 2022. 125f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Federal de Santa Catarina (não publicada).

NAPOLITANO, M. **História e música**: história cultural da música popular. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

NAPOLITANO, M. A MPB sob suspeita: a censura musical vista pela ótica dos serviços de vigilância política (1968-1981). **Revista Brasileira de História**, v. 24, n. 47, p. 103-126, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/Xxztgmp6ZG7RRx3MHfmLnMj/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 05 out. 2022.

SEVERIANO, Jairo; MELLO, Zuza Homem de. **A canção no tempo**: 85 anos de música brasileira (1958-1985). 6. ed. São Paulo: Editora 34, 2015. 2 v.

WERNECK, H. Reportagem biográfica. In: BUARQUE, C. **Tantas palavras**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

LEITURA, DEMOCRACIA E OS GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS: (RE)LENDO “O DIÁRIO DE ANNE FRANK” NO ENSINO FUNDAMENTAL

Luiz Miguel Azevedo da Costa¹
Madson Bruno Soares Estevam²

Introdução

A leitura pode ser considerada como um marco na construção do senso crítico dos cidadãos, uma vez que ela articula diferentes saberes, bem como faz com que as pessoas saibam se posicionar sobre diferentes temáticas, em distintos contextos sociocomunicativos. Além disso, é sabido que as pessoas que possuem proficiência na leitura conseguem se relacionar melhor na construção de uma sociedade democrática e ética, visto que o fomento ao gosto estético traz consigo a ampliação de olhares. Quem lê, consegue adentrar a vários contextos e deles saber atuar linguisticamente nas mais diversas situações.

Assim, ler vai além de decifrar o que está posto, trata-se de um relacionamento pessoal e intersubjetivo com o texto/discurso ali emitido. O leitor/ouvinte tem de compreender e utilizar mecanismos de leitura que o faça interpretar os dados expostos.

1 Graduando em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Federal da Paraíba.

2 Doutorando em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Inserido nessa discussão é que se encontra nosso trabalho. Nele, apresentamos um projeto de letramento voltado ao fomento da leitura, desenvolvido na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Prefeito José Antônio Neves, no município paraibano de Logradouro, com o 9º ano da escola, o qual tem suas atividades desempenhadas no turno vespertino. A aplicação foi durante o ano de 2019 e teve como objetivo fomentar o gosto estético dos estudantes acerca da leitura e por meio adaptação de “O diário de Anne Frank”, além de promover estudos sobre os gêneros discursivos/textuais.

A partir do estudo do livro “O diário de Anne Frank”, desenvolvemos adaptações literárias para outros gêneros, a saber: peça teatral, poema, perfil em rede social, infográfico e vídeo-seminário. Ademais, essas adaptações foram apresentadas em uma feira de conhecimentos, a fim de disseminar esses saberes com os demais alunos da escola.

Nesse viés, nosso trabalho está estruturado inicialmente pela introdução, na qual expomos os assuntos a serem debatidos adiante, seguida de estudos sobre alguns teóricos que fundamentam o projeto, além do percurso metodológico, no qual apresentamos a perspectiva utilizada, bem como a metodologia em que foi feita essa aplicação do projeto. Por fim, apresentaremos os resultados obtidos com as considerações finais desta pesquisa-ação.

Fundamentação teórica

Projetos de letramento em língua materna

Conforme Kleiman (2005, p. 12), as práticas de letramento podem ser vistas como um conjunto de atividades envolvendo a língua escrita para alcançar um determinado objetivo numa determinada situação, associadas aos saberes, às tecnologias e às competências necessárias para a sua realização. Dessa forma, ao realizarmos um projeto de adaptação dos gêneros textuais a partir da leitura literária, estamos desenvolvendo um projeto de letramento em língua materna, uma vez que o objetivo não é apenas desenvolver a leitura e a escrita por si só, de forma isolada, mas sim fazer com que os discentes refletissem acerca das temáticas de-

batidas e quais seriam as implicações desse conhecimento nas vivências cotidianas.

Nessa perspectiva, segundo Kleiman (2000, p. 238) os projetos de letramento são eventos em que a escrita é utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem da escrita (com privilégio apenas da forma, por exemplo). Portanto, para a autora, os projetos de letramento vão além da transmissão de conteúdos, ao contrário, privilegiam a construção e reconstrução de conhecimentos dentro de um contexto de aprendizagem ativa.

Ações interventivas

Desde o início do planejamento para a execução deste projeto com adaptações do livro “O diário de Anne Frank” para peça teatral, poema, perfil em rede social, infográfico e vídeo-seminário pensamos e desenvolvemos as aulas ancorados nas concepções de gêneros textuais/discursivos, uma vez que trabalhamos com os enunciados relativamente estáveis:

Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. [...] Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística [...]. (Marcuschi, L. A., 2002, p.22).

As aulas de Língua Portuguesa, quando utilizam os gêneros textuais e as práticas discursivas, bem como valorizam as práticas de escrita, leitura e oralidade em sala de aula, fazem uso da proposta de ensino sociointeracionista, que é ancorada nos estudos de Bakhtin e seu círculo. Vejamos a forma como o círculo entendia os gêneros, de acordo com Bakhtin (2016, p. 52), a seguir.

[...] O gênero do discurso não é uma forma da língua, mas uma forma típica do enunciado; como tal forma, o gênero inclui certa expressão típica que lhe é inerente. No gênero a palavra ganha certa expressão típica. Os gêneros cor- respondem a situações típicas da comunicação discursiva, a temas típicos, por conseguinte, a alguns contatos típicos dos significados das palavras com a realidade concreta em circunstâncias típicas.

Ao utilizar essa proposta em nossas aulas, fomentamos o ensino não pautado nas prescrições gramaticais ligadas às concepções de certo e errado, mas sim um ensino em que se percebe que o “outro” é essencial na construção de um “eu”. Trabalhamos na construção de um domínio, pelos discentes, acerca dos gêneros discursivos/textuais, os quais podem ser vivenciados e reforçados por meio de aulas, pois, como citam Koch e Elias (2008, p.16):

Como observamos, o estudo dos gêneros constitui-se, sem dúvida, numa contribuição das mais importantes para o ensino da leitura e redação. Para reforçar esse posicionamento, afirmamos que, somente quando dominarem os gêneros mais correntes na vida cotidiana, nossos alunos serão capazes de perceber o jogo que frequentemente se faz por meio de manobras discursivas que pressupõem esse domínio.

Pensamos em ir além, em significar o aprendizado, em trazer o contexto sociocultural dos alunos e suas culturas e demonstrar que tais entendimentos são demasiadamente importantes para a compreensão dos usos comunicativos da língua. Ademais, reforçamos alguns exercícios sobre os gêneros vistos cotidianamente, os quais auxiliaram os discentes a se apropriarem de aspectos discursivos que estão implicados nos domínios acerca dos variados textos.

Ao escolher a obra a ser estudada, pensamos em “O diário de Anne Frank”, por ser um livro que trata sobre uma temática, ainda que histórica, muito atual, porquanto sabemos da necessidade da luta pelo viés demo-

crático na sociedade, além da necessidade de se impor quanto a todo tipo de opressão vivenciada. Como o assunto a ser tratado era literatura, enaltecemos e tentamos utilizar os ensinamentos do mestre Antonio Candido, quando afirma que a literatura é imprescindível à vida, comparando-a a fatores arraigados à existência, como alimentação, moradia e vestuário.

O mestre, ao falar sobre a literatura como fator de humanização, propõe que enxerguemos o potencial libertador da leitura, como meio crucial de obtenção de quebra de paradigmas.

A literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. (Candido, 1989, p. 113).

Ao pensar numa resolução dialética e humana dos problemas, percebemos o papel formador da literatura, pois se começa a enxergar determinadas cenas de vários ângulos. A mente, antes fechada para concordar ou discordar de uma certa vertente, começa, agora, a analisar os questionamentos sem fundamentalismo exacerbado. A literatura promove meios interpretativos de perceber o mundo.

Por fim, cabe ressaltar que, com as ações educativas do projeto de letramento, mediante a leitura da obra citada, vários gêneros foram fomentados. Vejamos a definição desses.

- Poema—segundo o CENPEC (2016, p. 18): “[...] é criado como se fosse um jogo de palavras. Ele motiva o leitor a descobrir não apenas a leitura corrente, mas também a buscar outras leituras possíveis. E como o poeta faz isso? Ora... com as palavras e com tudo o que se pode fazer com elas”. Dessa forma, enfatiza-se o poema como um jogo entre os enunciadores.

- Resenha crítica–conforme Feitosa (2018, p. 206): “A Resenha é um gênero textual da esfera jornalística em que se propõe a construção de relações entre as propriedades de um objeto analisado, descrevendo aspectos considerados relevantes sobre ele[...]”. Desse modo, com esse gênero, os alunos poderiam valorizar as relações culturais diante da obra resenhada e ao mesmo tempo exercer o senso crítico.
- Vídeo-seminário–consoante Silva (2018, p.3): “O seminário é um gênero textual que culmina com uma exposição oral. É uma das ferramentas mais utilizadas por professores quando se trata de trabalhar com a oralidade, não importando qual seja o componente curricular.”. Assim, percebemos um gênero amplamente utilizado e que contribui na formação bem sucedida da oralidade dos discentes e, em nosso caso, trabalhado em forma de vídeo, a fim de uma disseminação de conhecimentos.
- Infográfico–de acordo com Nascimento (2013, p. 61): “[...] um gênero textual visualmente informativo, desenvolvido em domínios discursivos diversos (jornalístico, educacional, científico, publicitário etc.), que se baseia na articulação esquemática de recursos semióticos e tem funções de exposição (de dados estatísticos e geográficos), explicação e narração”. Nesse viés, com esse gênero, há um processo de relações semióticas que levam à interpretação.
- Perfil em rede social (Facebook)–segundo Barbosa, Cappi e Tavares (2010, p. 52) “As redes sociais constituem um espaço, no qual a interação entre as pessoas permite a construção coletiva, a mútua colaboração, a transformação e o compartilhamento de ideias em torno de interesses mútuos dos atores sociais que as compõem”. Dessa maneira, por meio de um perfil na rede, consegue-se colaboração e compreensão mútua.
- Peça teatral–conforme Conceição (2011, p. 17) “Pode-se dizer que o teatro, apesar de ser um gênero oral, via de regra, está intimamente relacionado à escrita, já que muitas peças partem de um texto escrito que tem como finalidade a encenação oral”. Com isso, em nos-

so trabalho, primeiro criamos o texto a ser oralizado, para depois apresentá-lo.

Como estávamos num contexto de aulas de Língua Portuguesa, também utilizamos os ensinamentos de Antunes (2003), pois concordamos com a autora que o ensino de língua não pode se deter apenas a aspectos gramaticais. Tem de se fazer presentes as questões ligadas aos contextos dos alunos, bem como aspectos de escrita e oralidade. Tais concepções também podem e devem ser usadas ao planejar as atividades de literatura, porque a análise da obra, com um viés subjetivo, tem de ser enaltecida em detrimento do estudo do movimento apenas ligado a fatos situados historicamente.

Metodologia

O projeto de letramento literário ocorreu na Escola Estadual Prefeito José Antônio Neves, em Logradouro–PB, durante as aulas de Língua Portuguesa. A turma escolhida foi o 9º Ano do Ensino Fundamental, turno vespertino, com cerca de 15 alunos. O trabalho foi realizado em uma perspectiva de letramento literário, numa concepção de aguçamento interdisciplinar, que tendia a fazer com que os alunos se apropriassem da leitura e, assim, produzissem adaptações literárias.

Nessa direção, elaboramos uma pesquisa-ação de cunho qualitativo, pois ressignificamos nossa prática pedagógica por meio de ações articuladas, a fim de trazer melhorias ao processo de ensino-aprendizagem de nossos discentes.

[...] um tipo de pesquisa de base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent, 2011, p. 20).

Para isso, as ações do projeto ocorreram da seguinte forma:

Figura 01 – Processo dos trabalhos



Fonte: elaborado pelos autores

Dessa maneira, primeiro tivemos aulas acerca dos variados gêneros discursivos/ textuais, e, após isso, a leitura e discussão de “O diário de Anne Frank”. Em sequência, tivemos a exibição do filme, bem como o debate acerca dessa obra cinematográfica, o processo de retextualização dos gêneros, e, por fim, a apresentação na culminância do evento.

A partir da exposição do professor mediador e da compreensão dos alunos, foram apresentados os textos e realizadas as adaptações. Ao fim do projeto, o qual teve duração de um bimestre letivo, o terceiro, apresentamos os resultados a toda comunidade escolar. Os alunos produziram peça teatral, poema, rede social, infográfico e vídeo-seminário, além de artigos de opinião acerca da importância da democracia em face a regimes totalitários. Recursos tecnológicos também foram importantes como subsídio aos debates e as discussões trazidos e sempre orientados pela leitura literária. Em relação à orientação para produção, os estudantes, mediante a leitura prévia, puderam escolher alguns dos gêneros estudados com ênfase durante os bimestres anteriores para fazer a adaptação, trabalhando, dessa forma, a autonomia e o protagonismo.

Resultados e discussão

De maneira inicial, o projeto teve as discussões sobre os gêneros textuais/discursivos, suas esferas de circulação e suas relações com o cotidiano dos discentes, fazendo com que relembassem os conteúdos estudados durante o ano. Com isso, estudamos gêneros como histórias em quadrinhos, contos, crônicas, entre outros.

Após estudarmos algumas concepções e definições sobre esses assuntos, o docente levou aos alunos a obra “O diário de Anne Frank”. Após a leitura do livro e realização de atividades, um dos grupos da turma retextualizou o livro através de um poema, o qual falava sobre as vivências de Anne no anexo, bem como sobre a conjuntura social a qual estavam submetidos.

O resultado da adaptação encontra-se exposto abaixo.

*Na Europa, em um tempo sombrio
Vivia uma família contente
Anne Frank, seus pais e irmã
Eram sempre sorridentes*

*Mas um dia tudo mudou
A chegada de Hitler na Alemanha
A Holanda também transformou
E a guerra começou*

*Assim, Anne e sua família
Tiveram, naquela situação, que fugir
Foram viver no anexo
Para Hitler não descobrir*

*Ela se apaixonou por Petter
Quanto juntos estavam morando
Mas o amor não avançou
Porque a família não aceitou*

*Certo dia, na hora do jantar,
Algo horrível aconteceu
Quando uma xícara caiu
Anne Frustrou-se com o que ocorreu*

*Nesse período os judeus iam ser extintos
Pois deles não gostavam
Os nazistas tinham preconceito e xenofobia
Logo, queriam matá-los*

*Tristemente, eles foram descobertos
E levamos para o campo de concentração
Onde tiraram seus cabelos e suas comidas
Além disso, acabaram com a sua reputação*

*Ler tal livro é importante
Para ajudar na compreensão
Pois lutar pela democracia
É o direito e o dever de todo cidadão*

Ao analisar o resultado, é possível perceber que os aspectos constitutivos do gênero poema se fazem presentes. O conflito psicológico vivenciado por Anne Frank, a descrição do sofrimento dos judeus, a repre-

sentação da tirania de Hitler, entre outros fatores de composição da obra, são abordados, ou seja, temos a presença do conteúdo temático; em relação ao estilo, notamos que o texto é escrito em norma-padrão, além de demonstrar uma alteridade entre o sujeito que produz o enunciado e o cronotopo da situação vivenciada por Anne; concernente à estrutura composicional, enxergamos a presença de oito estrofes, cada uma com quatro versos.

Quando todos os alunos já haviam lido o livro, refletimos sobre a estrutura literária da narrativa. Como os alunos do nono Ano estudam na disciplina de História a Segunda Guerra Mundial, pudemos analisar a conjuntura vivenciada por Anne de forma interdisciplinar, relacionando o viés histórico ao literário.

Assim, os alunos também puderam assistir ao filme “O diário de Anne Frank”. Após a visualização, discutimos sobre as semelhanças e as diferenças entre a obra escrita e a visual. Foi interessante perceber que os alunos afirmaram que o livro, por sua extensão, possuía mais vertentes interpretativas, mas que, por causa das cenas fortes da guerra, o filme conseguiu fazer com que eles percebessem o terror da Alemanha nazista.

Os alunos também produziram artigos e resenhas críticas com as noções advindas da reflexão. Vejamos uma resenha crítica produzida.

Resenha crítica sobre “O diário de Anne Frank”

Em “O diário de Anne Frank”, é possível ver uma obra que aborda a segunda guerra mundial. A história fala de uma família judia, a qual foi perseguida pelos alemães nazistas e teve que se esconder, durante a década de 1940.

Em primeiro plano é válido perceber que a história se inicia com o aniversário de Anne Frank, quando ela estava completando 13 anos. De presente, nesse aniversário, ela ganhou um diário que chamou de Kitty. Após esse acontecimento, então vieram os nazistas e chegaram ao poder. O objetivo deles era eliminar todos os judeus da sociedade alemã, apesar de eles representarem menos de um por cento da população. Os nazistas acreditavam que os judeus eram a raiz de todo o mal.

Em segundo plano é necessário perceber que, por causa da perseguição nazista, que também ocorreu na Holanda, o pai de Anne Frank, Otto Frank, levou sua família para um anexo secreto, para que ninguém soubesse onde eles estavam. Naquele pequeno local, Anne não tinha como se distrair, passava o tempo escrevendo no seu diário e conversando com sua irmã Margot Frank, não podia fazer barulho para que não fosse descoberta.

Desse modo, a obra é muito significativa, porque é importante lutar pelos seus direitos, não tendo medo de enfrentar a sociedade. Também é necessário conhecer a vida de Anne Frank para ajudar na luta pela democracia, a fim de promover os direitos humanos.

Ao ler a resenha, podemos perceber a estrutura do gênero, com o resumo da história e a análise crítica. “O diário de Anne Frank” configura-se como sendo uma autobiografia; contudo, sua publicação não ocorreu pela escritora, mas sim por um familiar seu. É importante destacar que o aluno, apesar de não utilizar muito a sequência argumentativa, produz uma conclusão do texto que traz à tona a análise do período, posicionando-se a favor da democracia, em detrimento aos males do nazismo. Além disso, o aluno também demonstra, de forma dissertativa, com o uso da sequência explicativa, o teor principal do enredo da obra, com a chegada dos alemães nazistas ao poder, o marco do aniversário e a fuga ao anexo.

A partir dessa produção, podemos ver como os alunos se posicionaram em relação ao tema, construindo um pensamento crítico sobre a obra e sobre o período descrito. É válido analisar também que muitos temas da adolescência de Anne foram comentados pelos alunos, como o seu “romance” com Pitter e seu relacionamento com a irmã.

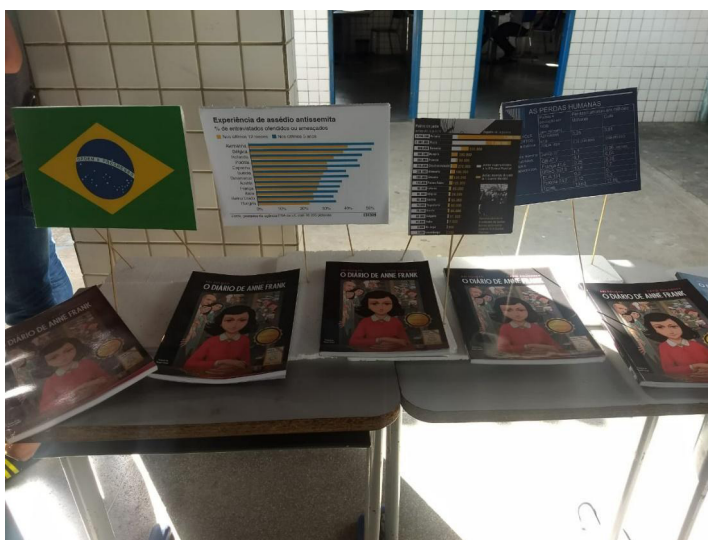
Uma nova adaptação criada foi a retextualização do livro para vídeo-seminário. Os alunos tiveram que produzir o texto-resumo a ser apresentado, além de irem gravar na biblioteca. O vídeo foi apresentado durante a culminância do evento.

Os alunos apresentaram o vídeo-seminário durante a feira de conhecimentos, evento fruto da culminância dos projetos desenvolvidos na escola. Em seus ditos, os participantes falaram sobre os componentes

da família de Anne, além da importância de que aquele livro fosse lido por mais discentes da escola.

Outro gênero discursivo/textual produzido foi o infográfico, que consiste na representação visual de informações. Esse gênero é muito utilizado no domínio jornalístico da imagem. Os alunos produziram infográficos sobre temas como o número de mortos na Segunda Guerra Mundial, os países que eram os componentes de cada lado da batalha, dados sobre a morte de judeus, entre outros. É necessário perceber que os discentes se basearam em algumas informações disponíveis de forma pública na internet, bem como não expuseram todos os infográficos criados, mas somente alguns. Na imagem abaixo, pode-se ver alguns infográficos, os quais os alunos apresentaram durante a culminância do evento.

Figura 02 – Apresentação dos infográficos



Fonte: acervo dos autores

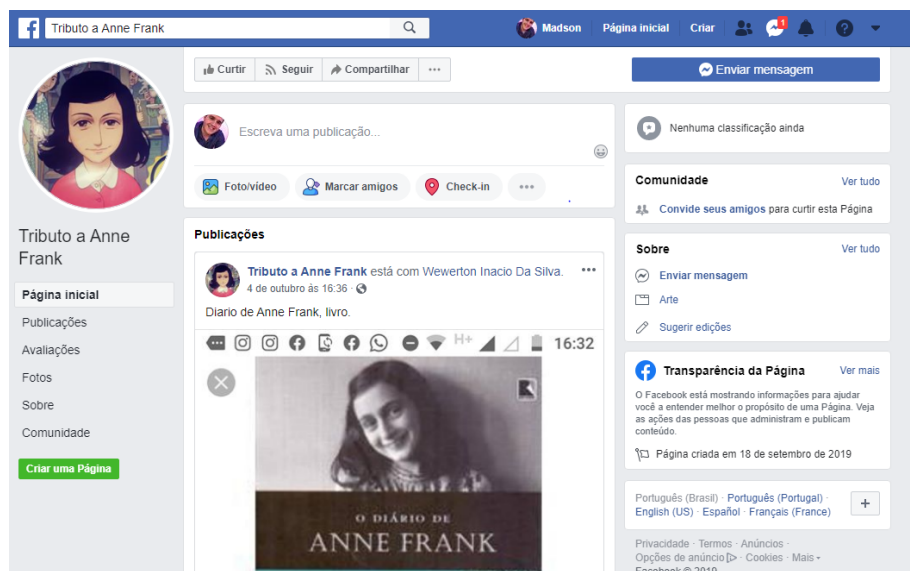
Além disso, também foi produzida uma dramatização do livro em estudo. As alunas interpretaram uma peça teatral, trazendo uma roupagem mais moderna do texto de Anne Frank, utilizando, para isso, algumas fa-

las que remetiam a aspectos da modernidade, com o uso dos aparelhos celulares.

Como forma de tributo, os alunos também criaram perfis sobre Anne Frank nas redes sociais. Como o convívio em rede é muito grande, nessa nossa era pós-moderna, é muito valioso que os processos educativos também sigam esses novos percursos. As mídias na educação podem aprimorar e desenvolver novos conhecimentos por parte dos alunos.

A primeira página foi criada na rede social Facebook e ficou designada como “tributo à Anne Frank”. Vejamos algumas imagens.

Figura 03 – Tributo à Anne Frank



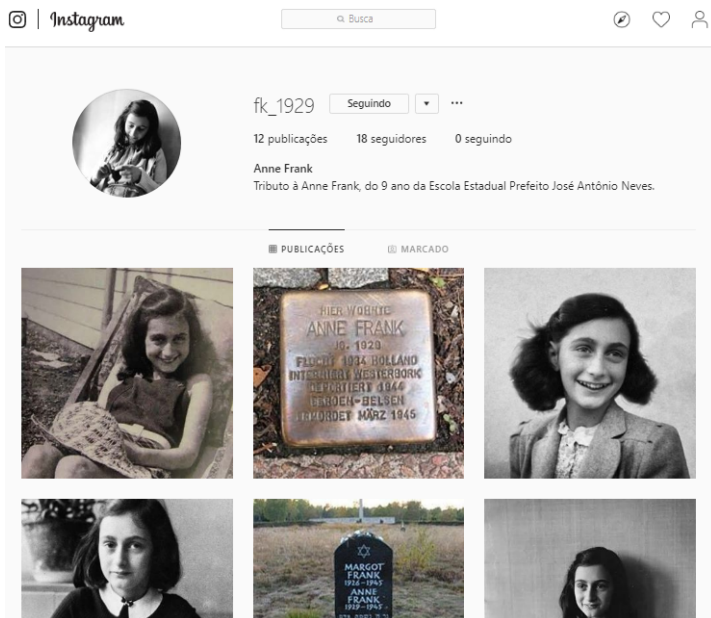
Fonte: acervo dos autores

Os alunos muito se empenharam na construção dessa página, fazendo várias postagens e pedindo para que seus amigos também curtissem e interagissem com as postagens. Para a construção dos posts, pesquisaram imagens e temas, além de frases oriundas do diário.

Além do Facebook, também foi criado um perfil no Instagram com esse mesmo propósito de disseminar conhecimentos. O nome do per-

fil é: Anne Frank – Tributo à Anne Frank, do 9º ano da Escola Estadual Prefeito José Antônio Neves. Para segui-lo, é necessário apenas procurar @fk_1929. Vejamos.

Figura 04 – Perfil no Instagram



Fonte: acervo dos autores

Os alunos afirmaram que gostaram bastante desse processo adaptativo, pois a rede social é algo do seu convívio e foi uma experiência única e exitosa utilizar tal meio como fomentador do texto literário. Após todas essas criações, os discentes apresentaram os resultados na feira de projetos da escola.

Conclusão

Por meio dos dados evidenciados, podemos ver a riqueza linguística e literária abordada neste trabalho com alunos do ensino básico, pois notamos que os alunos puderam aprender a literatura de uma forma contextualizada e atual, além de conhecer e poder realizar a elaboração de diversos gêneros discursivos/textuais.

Ainda se faz importante salientar que toda a ação realizada foi ancorada teoricamente nos preceitos sobre os gêneros discursivos/textuais, o que faz com que nossa ação interventiva promova um aprendizado totalmente atual, e fortemente subsidiado em estudos do campo da linguística e da literatura.

Desse modo, o projeto de letramento com a adaptação literária configurou-se como um sucesso, uma vez que os alunos se apropriaram dos conteúdos trabalhados, leram os textos literários, produziram as adaptações e puderam se encantar pela literatura e seu modo peculiar de abrir caminhos interpretativos.

Anne Frank, por meio do seu diário, faz-se presente na nossa sociedade, porquanto incita um olhar criterioso acerca da necessidade da junção social para lutar contra a opressão de regimes que flertam com o autoritarismo. Mais do que nunca, na defesa de direitos conquistados com tantos esforços, devemos educar na perspectiva de formar cidadãos comprometidos com o viés de uma sociedade democraticamente engajada, e foi isso o proposto e o conquistado por nosso projeto.

Referências

ANTUNES, Ciro Carlos; CORDEIRO, Ana Aparecida A. **O gênero textual:** facebook. Disponível em: https://www.inesul.edu.br/revista/arquivos/arqidvol_50_1504039789.pdf. Acesso em: 18 ago. 2022.

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português:** encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso.** Bezerra, Paulo. Notas da edição russa: Seguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.

BARBOSA, Alexandre; CAPPI, Juliano; TAVARES, Robson. Redes sociais: revolução cultural na internet. In: CGI. br. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e da comunicação no Brasil 2005-2009.** São Paulo: Comitê Gestor da Internet, 2010.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN + ensino médio: orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais: linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasília: MEC SEMTEC, 2002.

CANDIDO, Antonio. Direitos Humanos e literatura. *In: A.C.R. Fester (Org.)* **Direitos humanos E...** Cjp / Ed. Brasiliense, 1989.

CENPEC. **Poetas da escola:** caderno do professor. São Paulo: CENPEC, 2016.

CONCEIÇÃO, Janaína V da. **O ensino de gêneros orais públicos:** o que o teatro tem a ver com isso? Monografia de Licenciatura em Letras – Língua Moderna, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Porto Alegre, 2011

FEITOSA, Lenilson de Almeida. O gênero textual resenha crítica: apropriação e ensino a partir da sequência didática. *In: ANAIS do IV Colóquio de Letras,* realizado nos dias 1, 2 e 3 de fevereiro de 2018, na UFPA, Campus Universitário do Marajó, Breves. ISSN: 2358-1131.

FRANK, Anne. **O Diário de Anne Frank.** 73. ed. Rio de Janeiro: Record, 2017.

FUZA, Ângela Francine *et al.* Concepções de Linguagem e o ensino da leitura em língua materna. **Linguagem & Ensino,** Pelotas, v.14, n.2, p. 479-501, jul./dez. 2011.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Compreender os sentidos do texto.** São Paulo: Editora Contexto, 2008.

KLEIMAN, Angela B. O processo de aculturação pela escrita: ensino de forma ou aprendizagem da função? *In: KLEIMAN, Angela B.; SIGNORINI, Inês. O ensino e a formação do professor:* alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso ‘ensinar’ o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Brasília/DF: MEC; Campinas/ SP: Cefiel. Instituto de Estudos da Linguagem. Unicamp. Coleção Linguagem e Letramento em foco. Linguagem nas séries iniciais, 2005.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In: DIONÍSIO, A. P., MACHADO, A. R. e BEZERRA, M. A. (Orgs.) Gêneros textuais e ensino.* Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002, p. 19-57.

NASCIMENTO, Rosemberg Gomes. **Infográficos: conceitos, tipos e recursos semióticos**. Dissertação (Mestrado em Linguística)–Universidade Federal de Pernambuco. Recife, p. 172. 2013.

OLIVEIRA, Meirilayne Ribeiro. Gêneros do discurso: o poema trabalhado na escola. **RevLet – Revista Virtual de Letras**, Goiás, v. 03, nº 01, p.160 – 175, jan./jul., 2011.

SILVA, Otoniel Inacio Da. **O gênero textual seminário como motivador de práticas de oralidade**. Anais V CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/48111>>. Acesso em: 18 Ago. 2022.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

O GÊNERO TEXTUAL GLOSSÁRIO MULTIMODAL COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO DA PESSOA SURDA NO CAMPO DA LINGUÍSTICA: OS SINAIS- TERMO UTILIZADOS NA COMUNIDADE DISCURSIVA DE LINGUISTAS SURDOS

Ruan Pires Azevedo¹

Luís Henrique Serra²

Introdução

Esta pesquisa, ainda em desenvolvimento, pretende analisar/problematizar o gênero textual sinalário/glossário multimodal como ferramenta contributiva para inclusão e formação de uma comunidade de surdos especialistas no campo da Linguística e registrar alguns sinais utilizados na área da Linguística, a fim de obter uma sistematização do uso e difusão destes sinais através de um glossário/sinalário multimodal (Português-Libras). Para tanto, foi necessário coletar o corpus da pesquisa, selecionar os termos mais recorrentes, recolher os sinais-termo utilizados pelos entrevistados e, por fim, elaborar o glossário com a tabela dos sinais e link da plataforma *Youtube* e QR code como forma de ampliar o acesso mais rápido e digital dos sinais catalogados na pesquisa.

1 Mestrando em Letras, Universidade Federal do Maranhão, ruan.pires@discente.ufma.br.

2 Doutor em Letras, Universidade Federal do Maranhão, luis.henrique@ufma.br.

A pesquisa em questão foi motivada pela vivência do pesquisador ao longo dos anos em sala de aula e seu acompanhamento nas interpretações, ao longo do curso de Letras-Libras da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Pós-graduação, cursos afins e interações dentro da comunidade surda.

Conforme Bakhtin (2016), todas as áreas do saber e do fazer humano têm formas relativamente instáveis de comunicação, relacionadas à identidade de cada área. Desse modo, os gêneros, além de orientar a comunicação, também simbolizam as diferentes áreas do saber humano. Nesse sentido, no campo do aprendizado, o livro didático é um suporte/gênero mais emblemático. No entanto, não é o único. Glossários e dicionários também podem ser ferramentas de formação e de aprendizado.

A Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, tendo um *status* legítimo de língua como meio legal de comunicação e expressão da comunidade de surdos brasileiros, não é diferente. É sabido da importância de ter-se vocabulários/léxicos, a fim de transmitir todos os conceitos e ideias das áreas do saber humano.

Sendo assim, pela capacidade da língua de modalidade espaço-visual de expressar todos os tipos de sentimentos, pensamentos e tipos de conhecimentos, o indivíduo surdo sente a necessidade de apropriar-se do vocabulário/léxico específico das diferentes áreas do saber humano, o que leva à necessidade premente de glossários/sinalários especializados³ (Stumpf, 2005). Nesse contexto, os estudos produzidos no campo da Terminologia e nas diferentes áreas do saber humano são necessários (Cabré, 1999). É importante destacar, ainda, nesse sentido, que a Terminologia é um campo de estudo da comunicação especializada, tendo como foco as variadas comunidades discursivas e sua forma de comunicação interna e externa. Nesse contexto, entende-se comunidade discursiva como um grupo de indivíduos que têm interesses, objetivos, léxico e modelos de comunicação em comum, sendo o discurso parte integrante de seu comportamento social.

3 Nessa pesquisa, utilizamos o termo *glossário*.

Tendo em vista o vasto campo da Linguística, área pouco explorada para verificação e registro de sinais em Libras e com um baixo índice de indivíduos surdos com a formação no ensino superior completo, faz-se necessário um inventário léxico desse campo que atenda e dê condições de aprendizado aos interessados surdos. Acrescente-se a isso a atenção dispensada ao quesito inclusão na área educacional e interesse dos surdos em profissionalização nesta área. Esses fatos são motores de interesse e motivação para o desenvolvimento da presente pesquisa.

Em face ao exposto, é relevante destacar que a problemática da pesquisa é a falta de sinais específicos para a área da Linguística e um glossário para acesso a sinais específicos, pois são sinais que necessitam de um entendimento prévio do termo/palavra. Considerando isso, este trabalho objetiva registrar sinais-termo das 3 áreas da Linguística para a elaboração de um glossário/sinalário específico, contribuindo, assim, para o aumento do vocabulário, disseminação e avanço do discurso especializado da área da Linguística para indivíduos surdos.

No trabalho, pleiteia-se gerar um produto que possa contribuir para área, capaz de servir de apoio para os surdos que adentrarão a esses espaços acadêmicos, sobretudo aqueles que têm interesse na formação profissional de Tradutores-Intérpretes de Libras. Dessa forma, o gênero sinalário parece ser uma das melhores ferramentas para isso.

Um outro ponto importante da pesquisa é que o glossário/sinalário que se constituirá a partir desta pesquisa poderá servir de modelo para a produção de outros glossários que possam garantir o acesso e a inclusão de indivíduos surdos em outras áreas do saber humano.

Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS

A língua está atrelada à formação humana e da sociedade. Ela é a forma como o indivíduo se expressa e reconhece o mundo desde o princípio de sua vida, quando o ser-humano começa a interagir por meio da língua em suas diferentes modalidades. Nesta perspectiva, gostaríamos de destacar que a Libras é uma língua natural, pois surgiu a partir de uma necessidade natural de comunicação, passando de geração em geração.

A Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS tem o *status* de língua, pois tem um sistema específico, uma estrutura gramatical própria. Diferente da Língua Portuguesa de modalidade oral-auditiva, sendo captada pelo ouvido, é uma língua de modalidade espaço-visual, sendo captada pelos olhos. Através da experiência visual, os surdos conseguem ter acesso às informações e comunicam-se, expressando, assim todo e qualquer tipo de pensamento e sentimento (Fernandes, 2003).

Essa língua é constituída de níveis linguísticos: fonológico, sintático, semântico e pragmático. Um marco nos estudos da língua de sinais, na década de 60, foi o trabalho de Willian Stokoe. Ele afirmava que as línguas de sinais poderiam ser analisadas tal qual as línguas orais. Os sinais eram compostos por unidades mínimas que produziam um número ilimitado de sinais (Quadros, 2004).

A consolidação da língua de sinais deu-se pelo reconhecimento da Lei Federal nº 10.436, de 24 de abril de 2002, regulamentada pelo decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, afirmando ser o meio legal de comunicação e expressão em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Nesse cenário, é importante dizer que a língua de sinais brasileiro vem ampliando seu acervo lexical com a aquisição de novos sinais, introduzidos pelas comunidades surdas diante das mudanças culturais e tecnológicas. Atualmente, essa língua está em nosso meio social, por conta do avanço da quantidade de surdos na população brasileira, o que proporciona-lhe uma maior visualização e valorização.

A Libras é imprescindível para a comunicação efetiva dos surdos com a sociedade, pois é uma forma de garantir a preservação da identidade da comunidade surda, desenvolvendo todas as suas capacidades cognitivas, emocionais e afetivas, proporcionando, assim, a verdadeira inclusão em todos os espaços sociais e compreensão de tudo que está ao seu redor. (Quadros, 1997).

Formação do indivíduo surdo no ensino superior

Muito embora tenha sido possível observar um avançar das leis e a concretização de ações que materializam os direitos das pessoas surdas, nota-se que o sistema educacional brasileiro, quanto aos direitos das pessoas surdas, ainda é deficitário, o que causa a criação de um imenso desafio enfrentado pela comunidade surda no Brasil. Ao longo dos anos, os surdos vêm lutando pelos seus direitos e conquistando espaços na sociedade, que, muitas das vezes, não é educada ou organizada para ser inclusiva.

Em diversos ambientes, há preconceitos pela falta de conhecimento da língua de sinais, proporcionando, assim, um ambiente desconfortável e nada acessível. Cabe aqui destacar o histórico advindo do Congresso de Milão, realizado em 1880, no qual o ambiente acadêmico, escolar, universitário, no qual os surdos, décadas atrás, não tinham espaço, eram proibidos de adentrar e de usar até a sua própria língua para comunicar-se (Frizanco; Honora, 2021). Reverbera ainda o tratamento dispensado aos surdos há décadas. Ao decorrer da história da educação de surdos, a Igreja Católica, fortemente influenciada pelo pensamento Aristotélico, afirmava que, para que uma pessoa pudesse ser considerada indivíduo, era preciso desenvolver fala. A exemplo do Congresso de Milão, no qual padres e bispos decidiam sobre a vida dos surdos, mas sem a presença deles. Neste congresso, os surdos foram proibidos de usar a língua de sinais, amarravam suas mãos, sendo obrigados a oralizar. Além disso, em Esparta, Atenas, os surdos eram considerados desvalidos, eram mortos por não serem úteis na guerra ou colocados à frente do batalhão para serem mortos primeiro.

Mais recentemente, Cardano, L'Epee, com a chegada de Ernest Huet no Brasil, aconteceu a implantação da primeira escola de surdos no Rio de Janeiro, disseminando a língua de sinais, o que permitiu ao surdo uma acessibilidade, uma atenção maior dos governantes e mostrou que essa comunidade tinha uma forma de comunicação e interação próprias.

No momento atual, é notória a crescente atenção dispensada ao quesito inclusão na área educacional, em todos os níveis. A legitimidade da Libras pela Lei Nº 10.436 de 24 de abril de 2002, a inserção do profissional Tradutor-Intérprete de Libras em escolas e universidades, escolas bilíngues, instituições especializadas para o ensino e aprendizagem da língua, cursos de especialização e formação de profissionais qualificados para área, cursos de licenciatura e bacharelado em Letras-Libras, sinalizam um novo paradigma na área e apontam para um avanço na comunidade dos surdos e um importante passo para que as pessoas surdas pudessem ser entendidas como cidadãs.

Na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), campus Dom Delgado, em São Luís, no estado do Maranhão, há exemplos concretos de avanço, superação, inclusão e respeito pela comunidade surda e a sua língua materna. Com auxílio de um Tradutor-Intérprete de Libras em sala de aula, em 2015, do curso de Ciências Contábeis, houve a formatura do primeiro aluno surdo na universidade. Em 2016, teve a aprovação do primeiro surdo a adentrar o espaço universitário como professor da área de estudos específicos de Libras: habilidade práticas. Em 2022, houve a formatura da primeira surda do curso de Design, entre outros.

Com todos os avanços mencionados, percebe-se ainda um índice baixo de indivíduos surdos que possuem o ensino superior. Segundo o IBGE (2021), o número de pessoas surdas no Brasil ultrapassa a marca de dez milhões. Mas, dessa quantidade, apenas 7% possuem ensino superior completo, 15% concluíram o ensino médio, 46% estudaram até o ensino fundamental e 32% não tiveram acesso nenhum às séries iniciais ou educação.

Portanto, para que mais surdos adentrem aos espaços acadêmicos e sejam, de fato, inclusos, faz-se necessário não somente políticas linguísticas como base, mas vocabulários específicos que possam auxiliá-los no conhecimento no processo de ensino-aprendizagem das disciplinas. Nesse sentido, o estudo terminológico para elaboração de um glossário da área da Linguística é imprescindível.

Terminologia e a comunidade discursiva surda

Desde a antiguidade, o ser humano tem a necessidade de criar e utilizar formas linguísticas ou não linguística para denominar um conceito, algo ou alguém. A Terminologia é um fenômeno do fazer humano e é um campo de estudo da comunicação especializada. Terminologia é um termo polissêmico, pois refere-se ao léxico e seus estudos, bem como compreende um campo de estudos e pesquisas sobre a produção de glossários, dicionários e manuais especializados. Tais registros contribui para organização conceitual das diversas áreas do conhecimento, de maneira que possam ser acessados posteriormente, contribuindo, assim, com o avanço das ciências e a disseminação dos termos e entendimento entre os indivíduos iniciantes até os mais experientes.

Liderado pelo engenheiro austríaco Eugen Wüster (1898-1977), o estudo no campo da Terminologia foi sendo desenvolvido, abrangendo a padronização dos termos técnicos da comunicação científica e o estudo linguístico do discurso especializado. A partir desses estudos e discussões, surge, na década de 70 do século XXI, a Teoria Geral da Terminologia – TGT. Por conta das grandes contribuições que Wüster deu aos estudos terminológicos, ele ficou conhecido como o fundador da Terminologia moderna (Krieger e Finatto, 2021).

O emprego de uma palavra assume funções nas comunicações especializadas e estão ligadas aos diferentes contextos comunicativos das áreas do saber humano. Nesse sentido, todo vocábulo de uma área especializada pode ser analisado a partir de sua dimensão linguística, conceitual e comunicativa. Sendo assim, Benveniste contribui:

A constituição de uma terminologia própria marca, em toda ciência, o advento ou o desenvolvimento de uma conceitualização nova, assinalando, assim, um momento decisivo na história. [...] Uma ciência só começa a existir ou consegue se impor na medida em que faz existir e em que impõe seus conceitos, através da sua denominação. [...] Denominar, isto é, criar um conceito, é, ao mesmo tempo, a primeira e última operação de uma ciência. (Benveniste, 2006, p.252).

Dito isso, o autor salienta a função dos termos na disseminação do saber técnico-científico e a importância da função denominativa lexical da língua, ou seja, nomear cada objeto, processos, técnicas, pessoas e coisas de todas as áreas. Os termos realizam duas funções fundamentais: representação e transmissão de conhecimento especializado. Este campo de estudo da comunicação especializada estuda as regras, termos e léxicos.

Wüster evidencia que a terminologia de uma área é a expressão de um conhecimento científico especializado estruturado, ou seja, os termos transmitem os fundamentos conceituais. Buscando apresentar proposta diferente da teoria de Wüster, Cabré (1999) elabora, com colaboradores, a Teoria Comunicativa da Terminologia – TCT. Ela reconhecia o valor do modelo de Wüster, mas o considera reducionista e idealista, uma vez que parte do pressuposto que o conhecimento especializado é uniforme e independente das línguas e culturas. Além disso, não aceitava a distinção drástica entre unidade terminológica (termo) e unidade lexical da língua geral (palavra). Cabré (1999, p. 124), afirma: “Os termos não pertencem a um domínio, mas são usados em um domínio com valor singularmente específico”. Nesse sentido, faz-se necessário concordar na existência de um universo especializado. O universo especializado, nesse sentido, é uma comunidade que compartilha ideias, saberes especializados, objetivos comuns e práticas do fazer humano semelhantes, em outras palavras, é um campo de estudos e pesquisa humana. Muito embora não seja do campo da Terminologia, a ideia de Swales sobre comunidade discursiva dialoga diretamente com a proposta da Terminologia. Os universos especializados (ou as áreas do saber humano que são estudados na Terminologia são, na verdade, comunidades discursivas). Cumpre lembrar que, para Swales (1990; 2016), comunidade discursiva busca seu funcionamento e construção e compartilha de muitos elementos já reconhecidos. Swales (1990) define a comunidade discursiva a partir de 6 critérios, que mostram as características mais gerais, por meio da qual pode-se reconhecer uma comunidade discursiva: “[...] objetivos em comum, mecanismos de participação, troca de informações, gêneros textuais específicos, terminologia específica e um alto níveis de experiência”.

Hemais e Biasi-Rodrigues (2005, p. 115) explicam que “A noção de comunidade discursiva é empregada em relação ao ensino de produção de textos como uma atividade social, realizada por comunidades que têm conversões específicas e para os quais o discurso faz parte de seu comportamento social.”. As autoras evidenciam que essas comunidades são indivíduos egressos da mesma área de atuação, ou seja, partilham da mesma cultura, tema, conceitos e usam um léxico/vocabulário afins, podendo citar uma comunidade de médicos, advogados, engenheiros, jornalistas, psicólogos etc.

Essa comunidade tem, entre tantas práticas humanas, uma comunidade de acadêmicos e/ou cientistas. De um modo geral, o reconhecimento de uma comunidade discursiva é um fator determinante para a comunicação e produção de materiais especializados. Nesse sentido, o sinalário busca identificar um conjunto de indivíduos que fazem parte dessa comunidade ou têm interesse nela, mas, a condição pode ser um empecilho importante.

A cybercultura no processo de inclusão de pessoas surdas

A internet deu uma explosão na área do léxico. É só dá uma “googlada” que temos acesso aos diversos acervos de conhecimento especializado e não-especializado. Num simples clique, qualquer indivíduo pode ter acesso ao conhecimento especializado. Em uma busca geral na Web, é possível encontrar diversos materiais sobre glossários em Libras, especificamente na plataforma *Youtube*, sendo um dos principais meios de compartilhamento deste material.

O espaço digital se tornou um ambiente em que dados linguísticos podem ser coletados sem problemas para uma pesquisa de qualidade e confiança, uma vez que a internet se tornou um espaço de intensas interações e diálogos entre pessoas de diferentes culturas, raças e crenças. Desse modo, o espaço digital tornou-se um espaço amplo em que diferentes culturas se encontram. Esse conjunto de relações, de espaços e de manifestações humanas ficou conhecida como Cybercultura. Pierre Lévy (1999) explica que Cybercultura é:

[...] O novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo (Lévy, 1999. p. 17).

Santos (2014) conforme citado por Malacarne e Oliveira (2018) dialoga com Lévy e acrescenta que:

[...] O ciberespaço tem se mostrado um bom ambiente para a realização do processo de educação não formal, tanto para surdos quanto para ouvintes, por ser um espaço de fácil acesso a informação e oferecer uma variedade de materiais dos mais diversos assuntos para atender a busca por informações que respondam as demandas por conhecimento de cada indivíduo (Santos, 2014, P. 8-9 Apud Malacarne; Oliveira, 2014, p 3).

Os autores destacam o universo de informações que se pode ter acesso na Web, fazendo-se necessário absorver o que tem de positivo no mundo virtual e usar a nosso favor. E, sob este aspecto, a internet influencia de maneira impressionante e tem o poder de acesso a todo e qualquer tipo de conteúdo divulgado nas redes virtuais de comunicação.

O acesso às informações em conexões virtuais não se limita somente à sala de aula, mas a todos os espaços. A tecnologia está presente em tudo. Tal avanço conquista cada vez mais usuários, pois são meios digitais potencializadores de interações sociais através de múltiplas ferramentas de comunicação (*e-mail, chat, whatsapp* etc.).

Considerando o avanço da cultura digital, consideramos que um sinalário digital traz maiores possibilidades e alcance da ferramenta e mais indivíduos surdos poderão participar de um mundo globalizado e cheio de possibilidades para todos os indivíduos. O gênero sinalário/glossário

digital busca ser uma ferramenta adequada para a inclusão de sujeitos surdos nas diferentes comunidades discursivas que existem no mundo.

Metodologia

Esta pesquisa tem uma natureza aplicada e foi realizada considerando técnicas de coleta de dados como pesquisas de cunho bibliográfico e de campo. A pesquisa bibliográfica foi a coleta de textos específicos da área da Linguística, especificamente da Sociolinguística, Morfologia, Fonética e Fonologia, retirados do Periódico Capes e Repositórios Institucionais de Universidades Federais para compor o *corpus* da pesquisa, ou seja, a partir dos textos, foram selecionados os termos apresentados. Os textos que compõem o *corpus* foram publicados entre os anos de 2010-2022.

Após seleção do texto, colocamos os textos no programa AntConc, programa computacional de análise e processamento de textos para estudos de vocabulário. O programa colaborou para a seleção dos termos mais pertinentes e relevantes nos textos processados. Entre as palavras com maior número de repetições, foram selecionado 20 (vinte) palavras/termos que são próprias da área da Linguística. São eles:

Quadro 01 – termos selecionados pelo programa AntConc no *corpus*

1. Abordagem	11. Linguística
2. Contexto	12. Morfologia
3. Cultura	13. Padrão
4. Descrição	14. Parâmetros
5. Enunciado	15. Perspectiva
6. Estrutura	16. Pragmática
7. Fonética	17. Produção
8. Fonologia	18. Sistema
9. Língua	19. Sociolinguística
10. Linguagem	20. Variação

Fonte: autores

Além desse processamento, foram entrevistadas pessoas da comunidade surda e especialistas profissionais intérpretes para coletar sinais-termo da área da Linguística. Dessa forma, esta pesquisa contou com a participação de 4 (quatro) entrevistados, sendo eles: 2 ouvintes e 2 surdos (1 ouvinte e 1 surdo do estado de Pernambuco e 1 ouvinte e um surdo do estado do Maranhão). Todos da região nordeste e com formação em Letras-Libras. As entrevistas foram realizadas remotamente e individuais, através da plataforma do *Google Meet*. Tais entrevistas visaram coletar os sinais de cada termo selecionado. Para os entrevistados ouvintes, foi dito oralmente cada palavra. Para os entrevistados surdos, foi colocado cada termo na parte das mensagens da plataforma, a fim de ser realizado em Libras.

Para efetivar a participação dos atores da pesquisa, foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A) a todos os participantes da pesquisa, autorizando, assim, a realização de gravações de vídeos, dos sinais para fins exclusivo de análise, sem divulgação de imagens, nenhum ônus e identidade preservada.

Sinalário/glossário dos sinais termos da Linguística: resultados preliminares

Apresentado 20 termos aos entrevistados, foi possível coletar todos nas reuniões de coleta. Nas entrevistas, identificaram-se sinais Simples – Sinais constituídos por apenas 1 sinal para representar o referente e Compostos–sinais que são realizados a partir de 2 ou mais sinais para um único referente. Não foram identificados sinais datilológicos e termos que não possuem sinais específicos.

Apresentou-se, no quadro 02, a seguir, as lexias/palavras em ordem alfabética retirada do *corpus* da pesquisa, seguido do *link* do *Youtube*, em que o pesquisador realiza os sinais, e do *QRcode*, como forma de ampliar o acesso mais rápido e digital dos sinais catalogados na pesquisa.

Quadro 02: Lexias encontradas na entrevista

LEXIAS/PALAVRAS	ENDEREÇO <i>YOUTUBE</i>	QR CODE
1. Abordagem	https://youtu.be/rtCZ9T-AXa0	
2. Contexto	https://youtu.be/c4ZHS4JOQBk	
3. Cultura	https://youtu.be/fLNoWECQTKs	
4. Descrição	https://youtu.be/MPGjNoZIWAc	
5. Enunciado	https://youtu.be/-dg2cY86pRo	
6. Estrutura	https://youtu.be/iBHlh_VYV_8	
7. Fonética	https://youtu.be/xyYUbicHdnM	

8. Fonologia	https://youtu.be/Uf0rahGxC9g	
9. Língua	https://youtu.be/1BTcwHMqG3s	
10. Linguagem	https://youtu.be/8DNicsYRvYg	
11. Linguística	https://youtu.be/7VdxR3n6vvg	
12. Morfologia	https://youtu.be/3sDL3c1xm2k	
13. Padrão	https://youtu.be/ojevWT9q5ws	
14. Parâmetros	https://youtu.be/rIIWkYJ_wBM	

15. Perspectiva	https://youtu.be/afMiTY-nc1s	
16. Pragmática	https://youtu.be/uYDPfUR2qFw	
17. Produção	https://youtu.be/jit8klTgMPE	
18. Sistema	https://youtu.be/S7YC9mMkIQU	
19. Sociolinguística	https://youtu.be/DzC1SZiF_7o	
20. Variação	https://youtu.be/g2jX917PLFY	

Fonte: própria

Percebeu-se que 10 (dez) sinais apresentaram variações. São eles: Abordagem, Cultura, Descrição, Padrão, Parâmetros, Pragmática, Sistema, Sociolinguística. Dentre eles, 2 (dois) sinais em específico, apresentaram variações em apenas um parâmetro: é o sinal de *Contexto*, variando apenas a configuração de mão e o sinal de *Linguística*, variando a orientação da palma da mão quando sinalizada a letra “S”.

Considerações finais

Muito embora o projeto desse glossário/sinalário ainda esteja em andamento, os resultados, até agora coletados, já mostram alguns resultados interessantes. O glossário se apresenta como uma ferramenta de grande importância do aprendizado da língua de sinais para promoção da inclusão dos indivíduos surdos em todos os ambientes, sobretudo, no acadêmico, pois há uma comunidade de surdos que quer e irá adentrar a esses espaços, necessitando, assim, de termos técnicos-científicos específicos. A Linguística, tendo em vista a gama de materiais e conhecimento a serem explorados, é uma área satisfatória para explorar, pois há necessidade real e são visíveis os frutos que possivelmente serão colhidos após a ampliação e disseminação do material final.

Esse trabalho experimental trouxe contribuições valiosas para a área dos estudos em Língua de Sinais, evidenciando um campo aberto de novas descobertas e pesquisas. Percebeu-se, inicialmente, que é imprescindível e faz-se necessário ampliar as pesquisas e discussões na área da Língua de Sinais, para subsidiar outras pesquisas com o foco na ampliação do léxico.

Esta pesquisa constitui apenas os primeiros passos de um trabalho que ainda está em andamento e evidencia um longo caminho a ser percorrido. Pensa-se ser pertinente uma futura ampliação deste trabalho, como forma de agregar novos aportes lexicais dos termos e conceitos mais profundos desses e outros campos da área da Linguística, em geral, visando à ampliação do glossário da área de Linguística, como forma de unificação dos sinais, apoio aos profissionais Tradutores-Intérpretes, comunidade discursiva surda e comunidade acadêmica em geral, para o pleno acesso ao conhecimento dessa área.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 45, 2016.
- BENVENISTE, É. **Problemas de Linguística Geral II**. Campinas: Pontes, 2006.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de abril de 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm>. Acesso em: 19 mar. 2021.

CABRÉ, M.T. **La terminología: representación y comunicación.** Barcelona: IULA, 1999.

FERNANDES, Eulália. **Linguagem e surdez.** Porto Alegre. Editora Artmed, 2003.

FRIZANCO, Mary Lopes Esteves. HONORA, Márcia. **Livro ilustrado de língua brasileira de sinais.** – Vol. 1. Ver., atual.- Jandira, SP: Ciranda Cultural, 2021.

HEMAIS B; BIASI-RODRIGUES, B. A proposta sociorretórica de John M. Swales para o estudo de gênero textuais. *In:* MAURER, J. L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, D. (Orgs). **Gêneros:** teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005.

KRIEGER, Maria da Graça. FINATTO, Maria José Bocorny. **Introdução a terminologia:** teoria e prática. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2021.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** São Paulo: Editora 34, 1999.

MALACARNE, Vilmar. OLIVEIRA, Verônica Rosemary de. A contribuição dos sinalários para a divulgação científica em Libras. **Ensino Em Re-Vista** | Uberlândia, MG | v.25 | n.02 | p. 289-305 | maio/ag./2018 ISSN: 1983-1730.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos:** a aquisição de linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, Ronice Müller; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira–Estudos Lingüísticos.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

STUMPF, Marianne Rossi. **Aprendizagem de Escrita de Língua de Sinais pelo Sistema Signwriting:** Línguas de Sinais no papel e no computador. [Tese De doutorado]. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de pós-graduação em Informática na Educação, 2005.

SWALES, J. M. **Genre analysis:** English in academic and research settings. Cambridge:

SWALES, J. M. Reflections on concept of discourse community. **Asp.** v.69, p. 7-19, 2016

Apêndice A – Termo de consentimento

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS, EDUCAÇÃO E LINGUAGENS–CCEL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS–BACABAL
MESTRADO EM LETRAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada: **OGÊNEROTEXTUALGLOSSÁRIOMULTIMODALCOMOFERRAMENTA DE INCLUSÃO DA PESSOA SURDA NO CAMPO DA LINGUÍSTICA: OS SINAIS-TERMO UTILIZADOS NA COMUNIDADE DISCURSIVA DE LINGUÍSTAS SURDOS**, sob a responsabilidade do discente pesquisador Ruan Pires Azevedo, Mestrando em Letras, da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) de Bacabal. Esta pesquisa de campo é orientado pelo Prof. Dr. Luís Henrique Serra, professor do Programa de Pós Graduação em Letras da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Nesta pesquisa busca-se investigar os sinais usados na área da Linguística por meio de coleta de dados em vídeo. Na sua participação você contribuirá para o aumento do vocabulário da área, disseminação e avanço da Libras. Sendo assim, necessitamos que você seja filmado para fins de análise dos dados coletados. Quando da publicação dos resultados desta pesquisa, a sua identidade será preservada e em nenhum momento será identificado. Esta pesquisa não lhe acarretará nenhum ônus, tampouco lhe renderá lucros financeiros. Informamos que a qualquer tempo você é livre para deixar de participar da pesquisa sem nenhum prejuízo ou coação.

São Luís (MA), ____ de _____ de 2023

Mestrando Pesquisador: Ruan Pires Azevedo

Prof. Orientador: Dr. Luís Henrique Serra

Eu aceito participar da pesquisa citada acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Participante da pesquisa

A ELABORAÇÃO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DO GÊNERO PARLENDA PARA O ENSINO DE CHINÊS- MANDARIM PARA CRIANÇAS BRASILEIRAS.

Thais C. Murari¹

Introdução

Este artigo visa apresentar e discutir algumas das atividades de uma sequência didática proposta para o ensino-aprendizagem de chinês-mandarim² como língua estrangeira para crianças por meio do gênero oral parlenda. As pesquisas voltadas ao ensino da oralidade em língua materna (Dolz; Schneuwly; de Pietro, 2004; Barricelli, 2015; Dolz; Bueno, 2015,) e em língua estrangeira (Lousada; Rocha, 2014; Tonelli, 2017) vêm sendo desenvolvidas e têm encontrado um campo de atuação muito fértil. No entanto, no que diz respeito ao chinês-mandarim, o ensino-aprendizagem por meio de gêneros pode ser visto como algo recente (Murari, 2022). No campo de ensino-aprendizagem de gêneros orais, a necessidade de que mais trabalhos na área sejam produzidos se faz ainda mais evidente, uma vez que falar e compreender são expectativas primordiais dos aprendizes.

1 Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Letras Estrangeiras e Tradução (LETRA) da Universidade de São Paulo (USP). Email: thaismurari@hotmail.com

2 Neste artigo optamos pela termo *chinês-mandarim* em detrimento dos termos *chinês* ou *mandarim* por acreditar que seja ao mesmo tempo o mais igualitário e específico para contextos científicos.

Assim, com esse artigo expomos algumas possibilidades para o ensino-aprendizagem focando o desenvolvimento das capacidades de linguagem em chinês-mandarim. Para tanto, nos baseamos na teoria sócio-histórico-cultural de Vigotski (2007, 2008), dando especial ênfase no brincar (Vigotski, 2014), bem como nos ancoramos nos pressupostos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) para análise de textos (Bronckart, 1999), elaboração do modelo didático (Pietro; Schneuwly, 2019) e elaboração da sequência didática (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004).

O presente artigo é, portanto, constituído de distintas seções. Na primeira, discutiremos a respeito da fundamentação teórica que embasa nosso trabalho. A segunda seção refere-se à metodologia, em que apresentamos uma síntese do modelo didático para o gênero parlenda, bem como comentamos brevemente sobre o processo de elaboração da sequência didática. Por fim, descrevemos algumas atividades da sequência e encerramos com as considerações finais.

Com este artigo, esperamos não só contribuir para a área de ensino-aprendizagem por meio dos gêneros orais, mas também contribuir para a área de didática de línguas, ao fornecer aos professores reflexões sobre como o trabalho em sala de aula pode ser realizado.

Fundamentação teórica

A teoria sócio-histórico-cultural é uma ampla corrente de pensamento das ciências sociais e humanas da qual coparticiparam diversos autores ligados a distintas disciplinas no início do século XX. No entanto, foi a partir dos anos 70 que, com a descoberta das obras de Vigotski, essa corrente passou a ocupar um local relevante nos estudos relacionados às humanidades e desde então vemos seus desdobramentos em diversos campos de pesquisa.

A teoria sócio-histórico-cultural de Vigotski tem como objetivo o estudo do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, esses processos conscientes, controlados e voluntários, que dão ao sujeito possibilidades de independência em relação às características do momen-

to e espaço presente. Para o autor, esses processos “não são inatos, eles se originam nas relações entre indivíduos humanos e se desenvolvem ao longo do processo de internalização de formas culturais do comportamento (Rego, 2014, p.39).

Dessa forma, Vigotski justifica que as características tipicamente humanas não estão presentes desde o nascimento do indivíduo e tão pouco são resultados das pressões do meio externo, mas são resultados da interação do homem e seu meio sociocultural. No entanto, essa relação com o mundo não é uma relação aberta, mas sim mediada por ferramentas auxiliares da atividade humana. Assim, a mediação é o uso de instrumentos técnicos e sistemas de signos, construídos historicamente e que fazem a intermediação dos seres humanos entre si e entre eles e o mundo. As funções psicológicas superiores surgem também com o auxílio de instrumentos psicológicos, constituindo-se como fenômenos psíquicos mediatizados (Friedrich, 2012). Para Vigotski (2007), o pressuposto da mediação se faz fundamental pois é justamente por meio dos instrumentos que os processos de funcionamento psicológicos são fornecidos pela cultura. A linguagem, portanto, tem um papel chave nesse processo, sendo um signo mediador por excelência, atuando como meio de regulação psíquica e social. Em nosso trabalho, partimos desse pressuposto no que diz respeito à linguagem.

Ainda para o citado autor, o aprendizado é considerado fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Esse desenvolvimento integral vai depender da interação com os outros indivíduos e do aprendizado que realiza em seu grupo social e cultural. Mas para alcançar esse desenvolvimento, é necessário que o indivíduo seja exposto a uma situação de conflito. Dessa forma, Vigotski apresenta o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (doravante ZDP), em que enfatiza o **processo** de desenvolvimento. Para Vigotski, o que uma criança ou indivíduo consegue realizar com a ajuda de um par mais experiente funciona como um melhor indicativo de seu desenvolvimento mental do que aquilo que consegue realizar sozinho, preparando-se para realizar a atividade por si só em outro momento.

Dessa forma, a aprendizagem ocorre quando o ensino incidir na ZDP. O professor, portanto, deve dirigir o seu trabalho de forma que o aluno desenvolva novas conquistas e avance por meio de uma aprendizagem que lhe traga novos elementos e que seja desafiadora. A ZDP pode ser percebida nas mais diversas interações, em qualquer situação na qual dois indivíduos com níveis distintos de conhecimento estejam juntos para realizar alguma tarefa. Inclusive no brincar. Segundo o autor,

No brinquedo é como se ela [a criança] fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo ele mesmo uma grande fonte de desenvolvimento (Vigotski 2007, p. 122).

[A]s maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade (Vigotski, 2007, p. 118).

A relevância do brincar é que este cria uma ZDP na criança, pois é no brincar que a criança se comporta além da conduta habitual de sua idade.

Portanto, temos o brincar como um dos fatores de maior relevância para a elaboração das atividades da sequência didática, considerando sua importância para o desenvolvimento da criança. Assim, nos valemos do lúdico para um trabalho convidativo e motivador, defendendo que o brincar atua também como um instrumento de mediação na aprendizagem.

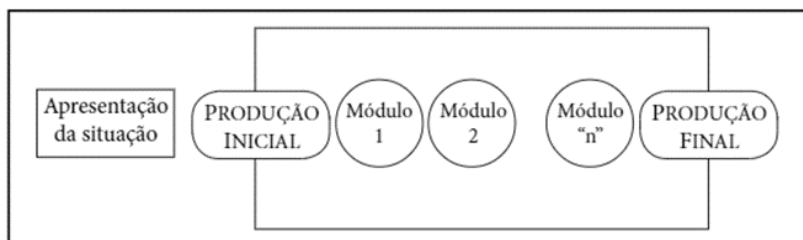
A parlenda é um gênero muito comum entre as crianças das mais diversas nacionalidades. Constituem-se por versos curtos, rimados, cheios de ludicidade e que exploram elementos prosódicos da língua. É evidente que um dos objetivos principais das parlendas é o entretenimento, no entanto, na sequência didática, foram utilizadas não só com o objetivo de aprazer, mas principalmente como instrumento de aprendizagem da língua chinesa.

Levando em consideração esses aspectos citados acima para a elaboração das atividades da sequência didática também nos baseamos no quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 1999) que, seguindo a linha Vigotskiana, defende o desenvolvimento decorrente de processos de mediação, sobretudo os languageiros. Bronckart (1999) está de acordo com Bakhtin (1997) ao compreender os textos por meio de gêneros textuais, no sentido de que os gêneros são unidades relativamente estáveis e vinculados às necessidades, interesses e condições de funcionamento das sociedades. Assim, o autor estabelece uma proposta de análise textual que dê conta do texto em sua realidade humana. Partindo da ideia de que os gêneros são os mega instrumentos mediadores da atividade dos seres humanos no mundo (Dolz; Schneuwly, 2004), realizamos um modelo didático para o gênero parlenda, segundo Pietro e Schneuwly (2019).

Tendo como perspectiva um modelo didático que seja uma “descrição provisória das principais características de um gênero textual visando seu ensino” (Dolz; Gagnon, 2015 p. 40), no modelo didático deve-se levar em consideração alguns aspectos tais como a escolha de um gênero de acordo com princípios didáticos e análise segundo os critérios do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 1999). Essa análise abrange os seguintes elementos: 1. características da situação de produção dos textos; 2. os conteúdos típicos do gênero e as diferentes maneiras de mobilizar esses conteúdos; 3. a construção composicional característica do gênero e seu estilo particular. Neste último aspecto mencionamos a posição enunciativa do enunciador (pronomes pessoais, dêiticos, tempos verbais, vozes e modalizadores), as sequências textuais e os tipos de discursos predominantes, os mecanismos de coesão nominal e verbal, os mecanismos de conexão e as características dos períodos e lexicais (Machado; Cristovão, 2009).

Assim, tendo construído esse instrumento forjado visando o ensino da língua estrangeira em questão, elaboramos a sequência didática segundo proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que mostramos abaixo, visando o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos:

Figura 1 – Esquema de uma sequência didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004 p. 83.

Neste esquema, vemos partes bem delimitadas do dispositivo para o ensino-aprendizagem. No entanto, cada uma delas faz-se necessária para o sucesso na aplicação da sequência. Na **apresentação da situação**, temos o momento no qual os alunos são comunicados sobre o que devem realizar. Neste momento, deve estar muito claro para os alunos o que é esperado deles. Já na **produção inicial** os alunos elaboram um texto para que o professor consiga diagnosticar as capacidades que os alunos já dispõem e assim ter um panorama geral dos conhecimentos prévios dos alunos. A preparação dos módulos subsequentes é realizada com base nessa primeira produção, de forma a potencializar os conhecimentos dos aprendizes. Os **módulos** constituem-se de atividades entre a produção inicial e a produção final com a finalidade de resolver ou minimizar as dificuldades dos alunos. A princípio, o trabalho é realizado de acordo com os problemas encontrados na primeira produção, de forma a fornecer aos alunos instrumentos para superá-los. As atividades propostas nos módulos devem ser o mais diversificadas possível.

Por fim, a **produção final** é a fase final da sequência. Nela, o aluno pode colocar em prática o que tiver aprendido anteriormente nos módulos e o professor poderá valer-se desta produção como forma de avaliação, pois por meio dela será possível inferir o desenvolvimento real dos alunos.

Metodologia

Os textos que compuseram o *corpus* para a elaboração do modelo didático para o gênero parlenda foram escolhidos justamente por se tratarem de parlendas célebres na língua chinesa. A partir de então, utilizamos o quadro de análise do ISD para observá-los. Bronckart (1999) ressalta a necessidade de uma compreensão do contexto de produção dos textos. Ademais, a análise proposta pelo referido autor também contempla a infraestrutura global do texto, que é dividida em plano global do texto, tipos de discurso e sequências. Há também os mecanismos de textualização, divididos em conexão, coesão nominal e coesão verbal; e mecanismos enunciativos, constituídos das modalizações e das vozes presentes no texto.

Assim, abaixo apresentamos um quadro síntese do nosso modelo didático para o gênero parlenda levando em consideração os níveis de análise segundo Bronckart (1999):

Quadro 1 – Síntese do modelo didático para o gênero parlenda

Contexto de Produção	
Lugar Social	Família, escola, meios digitais, qualquer ambiente que haja crianças e brincadeiras ou contextos que promovam o entretenimento.
Objetivo	Promover o entretenimento e aprendizagem por meio das parlendas.
Enunciador	Alguém que suscita a recitação das parlendas no sentido de entreter e contribuir para a difusão de um conhecimento oral, passado de geração em geração.
Destinatário	Interessados pelo tema em geral, estudiosos sobre língua e cultura.
Infraestrutura Geral	
Plano Global dos conteúdos temáticos	1. As parlendas são compostas de uma estrofe, onde não há um número fixo de versos; 2. Presença de rimas livres.
Tipos de discursos	EXPOR autônomo = discurso teórico
Sequências	Predomínio de sequências descritivas.

Mecanismos de textualização: Coerência temática	
Conexão	又(yòu)-e
Coesão nominal	Pronome pessoal de 1ª pessoa- eu (我 wǒ)
Coesão verbal	Verbos no presente
Mecanismos enunciativos: Coerência pragmática	
Vozes	Expositor

Fonte: Murari, 2022.

A sequência didática para o gênero parlenda foi elaborada a partir do modelo didático apresentado, de forma a atuar como um instrumento no processo de ensino-aprendizagem de chinês-mandarim como língua estrangeira. Ressaltamos que, ao trabalhar com atividades organizadas sistematicamente, pretendemos fornecer aos alunos instrumentos para que se apropriem de operações de linguagem, potencializando o desenvolvimento de suas capacidades de linguagem.

Devido às especificidades da língua em questão como, por exemplo, não ser amplamente ensinada como inglês e/ou o espanhol, possuir outro sistema de língua escrita, dentre outros, propomos, quando necessário, adaptações do quadro metodológico das sequências didáticas. Assim, a seguir, mostramos algumas atividades elaboradas que tiveram que passar por ajustes para sua aplicação, bem como expomos outras atividades que foram pensadas de forma a desenvolver as capacidades de linguagem valendo-se do lúdico como elemento.

A Sequência Didática³

Para a elaboração da produção inicial dos alunos, propomos um arranjo ao quadro metodológico justamente por não poder esperar que os aprendizes produzam textos na língua estrangeira que apenas começaram a aprender. Com vistas a aproximá-los do gênero que já é amplamente conhecido em português, elaboramos uma atividade para que os alunos

³ Destacamos que a sequência didática completa para o gênero parlenda pode ser vista em Murari (2022).

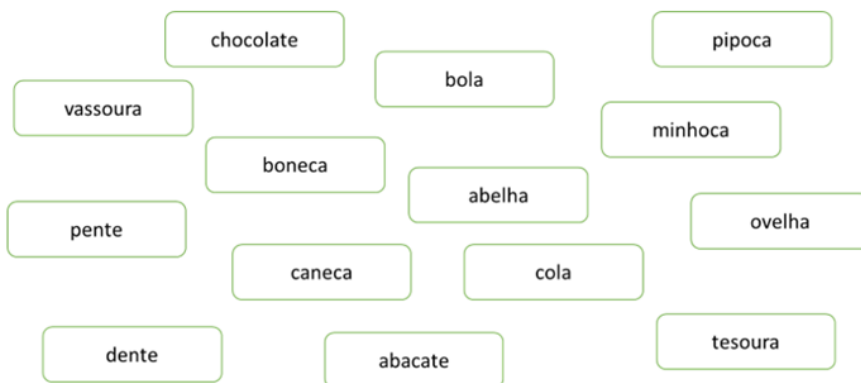
acessem o repertório que já possuem, conseguindo nomear e se dar conta das especificidades das parlendas na língua materna. Com isso, a ideia principal é de justamente agir com cautela ao aproximar a língua estrangeira aos alunos brasileiros, de forma que não se sintam desestimulados, já de início, ao aprender um idioma que de fato é bem diferente de sua língua materna. Assim, esse ajuste inicial no quadro teórico de forma a sensibilizar os alunos se faz essencial. A língua materna atuará como um incentivo preliminar para o desenvolvimento das capacidades de ação ligadas ao reconhecimento dos parâmetros que envolvem o contexto de produção. Com essa atividade, os alunos poderão refletir em **para que** servem as parlendas, **por quem** as parlendas são escritas, **quem** pode recitá-las e etc., de forma que não só se deem conta a respeito do enunciador e destinatário das parlendas, mas que acima de tudo percebam que as parlendas são apropriadas culturalmente. Com essa atividade acreditamos que o professor consiga identificar se de fato os alunos reconhecem as particularidades de uma parlenda e ir em direção a um trabalho para o desenvolvimento das capacidades discursivas, ao inferir se os alunos sabem exatamente o que é uma rima, por exemplo, acessando esse repertório que já possuem, para que outras atividades relacionadas especificamente às parlendas em chinês-mandarim possam ser desenvolvidas.

Abaixo, segue um excerto da atividade:

1. Marque com um (X) apenas as parlendas:

<p>“Era uma vez três porquinhos rosados e gordinhos. Eles já estavam grandes, prontos para morarem sozinhos então se despediram do papai e da mamãe e foram construir suas casinhas...” ()</p>	<p>“Olha o sapo dentro do saco, o saco com o sapo dentro, o sapo batendo papo E o papo o sapo soltando vento.” ()</p>
<p>Hoje é domingo pé de cachimbo cachimbo é de barro bate no jarro o jarro é de ouro, bate no touro o touro é valente machuca a gente a gente é fraco cai no buraco o buraco é fundo acabou-se o mundo. ()</p>	<p>Mariana, Espero você amanhã para brincarmos juntas em minha casa. Um beijo, Rafaela ()</p>

2. Pinte com cores iguais as palavras que rimam:



3. Escreva uma parlenda que você conheça

O trecho mostrado a seguir é uma atividade elaborada para o ensino-aprendizagem dos numerais em chinês-mandarim que está pensada dentro do grande contexto da sequência—o desenvolvimento das capacidades de linguagem—culminando especificamente na recitação da parlenda como produção final. Neste ponto, destacamos outra adaptação realizada ao quadro teórico metodológico no qual estamos circunscritos. De acordo com Dolz, Noverraz e Scheuwly (2004 p. 90), a produção final “dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos.” Em nosso caso especificamente, julgamos que por conta do idioma ensinado e especificidades do gênero como as rimas, a produção final precisaria ser adaptada, pois com o conhecimento ainda em processo de desenvolvimento por parte dos alunos seria inviável que estes elaborassem uma parlenda. Assim, escolhemos uma parlenda já bastante conhecida e difundida em chinês-mandarim e os alunos a recitarão na ocasião da produção final. No entanto, essa atividade final não foi pensada simplesmente como um exercício de memorização. Para que os aprendizes possam compreender a parlenda que recitarão, é necessário atividades como um trajeto para a chegada ao lugar de objetivo. Dessa forma, é preciso que as atividades sejam pensadas e ponderadas de maneira que permitam também que os alunos desenvolvam suas capacidades de expressão nas mais diversas situações de comunicação, fa-

zendo desse ensino-aprendizagem como um processo espiralado, em que o aprendizado do novo se expande, transformando o que já existia antes (Cristovão, 2009). Uma vez que a produção final é a recitação de uma parlenda narrando as ações de um macaco em diferentes dias da semana, percebemos que o ensino-aprendizagem dos dias da semana em chinês- mandarim é mais fácil quando os numerais são conhecidos previamente. Assim, visando o desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas, uma parlenda com os numerais também será trabalhada e aproveitaremos essa atividade para desenvolver um aspecto muito pertinente ao ensino do oral, que é a prosódia, de maneira que a entonação, o ritmo, a acentuação sejam levados em consideração. Nas parlendas, esses aspectos são inclusive decisivos para a compreensão dos versos :

一 二 三, 爬 上 山;
yī èr sān, páshàng shān;

四 五 六, 翻 跟 斗;
sì wǔ liù, fāngēndou;

七 八 九, 拍 皮 球;
qī bā jiǔ, pāi píqiú;

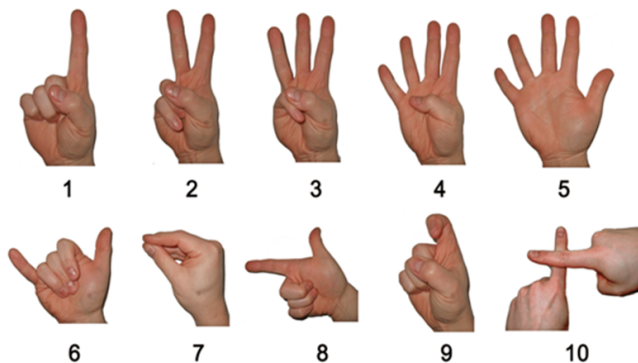
伸 出 两 只 手,
shēnchū liǎng zhī shǒu,

十 个 手 指 头。
shí ge shǒuzhǐtōu.

Na próxima atividade demonstrada, o foco do ensino recai no desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas, dando especial atenção a elementos culturais, no sentido de reforçar que a comunicação oral não se esgota somente na utilização do meio linguístico ou prosódico, mas também ao valer-nos de signos de sistemas semióticos não linguísticos (Dolz; Schneuwly; Haller, 2004). Ademais, acreditamos que ao trazer um elemento ao mesmo tempo cultural e lúdico para os alunos, iremos ao encontro da perspectiva de ensino sócio-histórico-cultural por nós escolhida para o desenvolvimento do trabalho com a sequência didática.

Assim, com essa atividade, apresentaremos aos alunos como os chineses contam utilizando as mãos:

1. Vamos contar?



2. Escreva o número de animais que há em cada figura:



O último fragmento de atividade apresentada é um jogo que visa o desenvolvimento das capacidades discursivas e linguístico-discursivas dos alunos, tendo como finalidade a aprendizagem de elementos usados

em uma sequência descritiva, conforme levantamos no modelo didático. Utilizando verbos no presente (dormir, correr, pular e correr) que possam ser associados a quatro animais já vistos no decorrer dos módulos da sequência didática (cachorro, gato, coelho e tigre), os alunos serão agrupados para jogar dominó. No entanto, o jogo sofrerá uma pequena modificação. Ao invés de números, serão utilizados verbos e substantivos (animais). Acrescentamos que não realizarão uma simples repetição, mas formarão pequenas frases de acordo com as peças que possuam. Por exemplo, se um aluno tiver uma peça com o verbo comer, este aluno precisará encontrar uma peça com o nome de um animal para formar uma frase simples, como, por exemplo, o coelho come. Abaixo, apresentamos uma amostra das peças utilizadas no jogo:

老虎 lǎohǔ	兔子 tùzi	老虎 lǎohǔ	猫 māo	吃饭 chīfàn	吃饭 chīfàn	睡觉 shuìjiào	跳 tiào
老虎 lǎohǔ	狗 gǒu	老虎 lǎohǔ	老虎 lǎohǔ	跳 tiào	睡觉 shuìjiào	跑步 pǎobù	跳 tiào

Considerações finais

Neste trabalho procuramos sintetizar conceitos e princípios norteadores para o ensino-aprendizagem de chinês-mandarim como língua estrangeira para crianças por meio do gênero oral parlenda. Mostramos como foram necessárias algumas adaptações ao quadro teórico-metodológico no qual nos baseamos para que pudéssemos chegar ao nosso objetivo. Enfatizamos a proposta inovadora deste trabalho, uma vez que nos valemos de um quadro teórico europeu bastante difundido no Brasil e o adaptamos ao ensino de uma língua estrangeira e oriental. No entanto, destacamos que os estudos na área de ensino-aprendizagem de chinês-mandarim por meio de gêneros orais estão apenas iniciando e esperamos que, por meio deste nosso trabalho, possamos estimular o desenvolvimento de mais pesquisas na área.

Ademais, enfatizamos que, ao ensinar aos alunos operações de linguagem que potencializem o desenvolvimento das capacidades de linguagem, oferecemos ferramentas para que essas capacidades possam ser generalizadas e transpostas a outros gêneros, visando a aprendizagem de diferentes línguas e não perdendo o foco na ludicidade componente do processo.

Referências bibliográficas

BAKHTIN, M. Gêneros do discurso. *In: Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, p. 277-326, 1997.

BARRICELLI, E. Parlenda como gênero oral nas séries iniciais. *In: BUENO, L.; COSTA-HUBES, T. C. (Org.). Gêneros orais no ensino*. Campinas: Mercado de Letras, 2015, p. 277 – 296.

BRONCKART, J-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sociodiscursivo**. São Paulo: Educ, 1999.

CRISTOVÃO, V. L. L. “Sequências didáticas para o ensino de línguas”. *In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas: Mercado das Letras, 2009, p.305-344.

DOLZ, J. **As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática**. D.E.L.T.A., 32.1, 2016, p. 237-260.

DOLZ, J.; BUENO, L. Gêneros orais e gêneros produzidos na interface escrito-oral: o discurso de formatura no ensino fundamental e sua contribuição para o letramento escolar. *In: BUENO, L.; COSTA-HUBES, T. C. (Org.). Gêneros orais no ensino*. Campinas: Mercado de Letras, 2015, p. 117- 137.

DOLZ, J.; GAGNON, R. O gênero de texto, uma ferramenta didática para desenvolver a linguagem oral e escrita. *In: BUENO, L.; COSTA-HUBES (Org.) Gêneros orais no ensino*. Campinas: Mercado de Letras, 2015, p. 23-56.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In: ROJO, R.; CORDEIRO, G.S. (Org.). Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; HALLER, S. O oral como texto: Como construir um objeto de ensino. *In*: ROJO, R.; CORDEIRO, G.S. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

FRIEDRICH, J. Lev Vigotski–**Mediação, Aprendizagem e Desenvolvimento. Uma leitura filosófica e epistemológica**. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

LOUSADA, E. G.; ROCHA, S. M. Coerções e liberdades textuais: o relato de viagem na aprendizagem de FLE. **Revista Eutonoma**, Recife 13(1), 581-603, jul.2014.

MACHADO, A. R.; CRISTOVÃO, V.L.L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. *In*: ABREU-TARDELLI,

L. S.; CRISTOVÃO, V. L. L. **O ensino e a aprendizagem de gêneros textuais**. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p.123 – 151.

MURARI, T. C. **A elaboração de sequências didáticas para o ensino de mandarim como língua estrangeira para crianças brasileiras de segundo a quarto ano do ensino fundamental I**. Dissertação. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2022.

PIETRO, J-F.; SCHNEUWLY, B. O modelo didático: um conceito da engenharia didática. *In*: NASCIMENTO, E. L. (Org.). **Gêneros textuais. Da didática das línguas aos objetos de ensino**. Campinas: Pontes, 2019, p. 51-81.

REGO, T. C. **Vigotski – Uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 25ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

TONELLI, J. B. **Desenvolvimento da escrita acadêmica em francês: relações entre a produção escrita e o ensino do gênero textual artigo científico**. Dissertação. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2017.

VIGOTSKII, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria da penha Villalobos. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

VIGOTSKI, L.S.; LURIA, A.R. **Estudos sobre a história do comportamento.**

Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes médicas, 1996.

VIGOTSKI, L.S. **A formação social da mente.** Tradução de José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L.S. **Pensamento e Linguagem.** Tradução de Jefferson Luiz Camargo. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VYGOTSKY, L.S. **Imaginação e Criatividade na Infância.** Tradução de José Pedro Frois. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

ESTRATÉGIAS DE ENSINO PARA O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO CRÍTICO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Jocélio De Barros Lima¹

Roseane Batista Feitosa Nicolau²

Introdução

Dentre as competências propostas pela Base Nacional Comum Curricular–BNCC, (Brasil, 2018), está a busca pelo desenvolvimento do pensamento crítico na Educação Básica. De forma geral, entende-se pensamento crítico como um pensamento criterioso, monitorizado e contextualizado, sustentado na predisposição para chegar a um objetivo que pode ser um resultado, uma solução ou até uma decisão (Cruz; Dominguez; Payan-Carreira, 2019). E, na formação básica, o desenvolvimento do pensamento crítico pode ser desenvolvido por meio de atividades de oralidade e de escrita no contexto de sala de aula de Língua Portuguesa, basta que seja traçado um caminho para esse desenvolvimento.

Neste trabalho, busca-se apontar estratégias de ensino de escrita, voltadas para o desenvolvimento do pensamento crítico na Educação

1 Mestrando do PROFLETRAS Rede Nacional, programa da pós-graduação da UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA e bolsista da CAPES. E-mail: joceliolima_barros@hotmail.com. Orcid: <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0000-0001-9327-506X>

2 Doutora em Linguística (Proling). Professora da Universidade Federal da Paraíba, Campus IV e do Mestrado Profissional em Rede Nacional (ProfLetras). E-mail: rosenicolau.ufpb@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2397-7984>

Básica, por meio de um percurso de produção textual e de reescrita como um processo, indo da planificação até a culminância de um gênero comentário que é uma forma de texto que tem como objetivo expressar opiniões, críticas ou avaliações sobre um determinado assunto.

Como suporte para essa pesquisa, foram selecionados os seguintes autores: Kato (2009), Cassany (2008), Lopes *et al.* (2019), Geraldi (2015), d’Almeida (2017), Koch e Elias (2018, 2020) e Antunes (2021); dentre outros que se voltam para o ensino da língua. A presente pesquisa é exploratória e apresenta uma proposta de aplicação de estratégias para o desenvolvimento do pensamento crítico, tendo como percurso a produção do gênero Comentário sobre uma fábula.

Pode-se dizer que, para se alcançar o exercício de um pensamento crítico, na formação básica, devem-se organizar estratégias, durante o processo de escrita, que direcionem os alunos a refletir e se posicionar durante a produção textual. Dentre essas estratégias, pode-se apontar a “decentração” (Kato, 2009), quando o aluno é levado a se afastar, por exemplo, de uma narração presente em uma história ou uma notícia e exercitar sua opinião por meio de um texto argumentativo-dissertativo. Conforme Hayes *et al.* (1987) na escola deve-se trabalhar a escrita, por meio de um conjunto de processos e estratégias que possibilitem uma escrita fluente e adaptada aos contextos e finalidades de quem escreve.

Desde a planificação até a formulação da produção e a reescrita, por meio de estratégias, envolvendo processos cognitivos, pode-se trabalhar a produção de um pensamento crítico e, ainda, realizar, concomitantemente, possíveis ajustes no texto tanto de ordem discursiva quanto gramatical.

Neste texto, inicialmente, procuramos tratar da formação de um pensamento crítico no contexto da educação formal, em seguida, do processo de produção escrita, a partir de uma visão sociocognitiva. E, por fim, será apresentada uma proposta de produção escrita de um Comentário sobre um texto narrativo, com estratégias pré-definidas para o exercício do pensamento crítico.

Sobre o ensino do pensamento crítico na BNCC

O pensamento crítico é uma das 10 (dez) competências gerais da BNCC, proposta incluída na 2º (segunda) competência geral com outras competências como o pensamento científico e o pensamento criativo—**2. Pensamento Científico, Crítico e Criativo**—que tem como objetivo: “Investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções.”³ Pontualmente, nas turmas do 6º ao 9º ano, ou seja, no ensino fundamental anos finais, é mencionada a competência do pensamento crítico descrita no campo jornalístico-midiático da BNCC (Brasil, 2018, p. 140) afirmando-se o seguinte:

para além de construir conhecimentos e desenvolver habilidades envolvidas na escuta, leitura e produção de textos que circulam no campo, o que se pretende é propiciar experiências que permitam desenvolver nos adolescentes e jovens a sensibilidade para que se interessem pelos fatos que acontecem na sua comunidade, na sua cidade e no mundo e afetam as vidas das pessoas, incorporem em suas vidas a prática de escuta, leitura e produção de textos pertencentes a gêneros da esfera jornalística em diferentes fontes, veículos e mídias, e desenvolvam autonomia e pensamento crítico para se situar em relação a interesses e posicionamentos diversos e possam produzir textos noticiosos e opinativos e participar de discussões e debates de forma ética e respeitosa.

A BNCC (Brasil, 2018, p. 464) tem como fundamento jurídico a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, (LDBE, Art. 35, inciso III) que trata sobre o pensamento crítico na educação brasileira:

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

3 REVISTA EDUCAÇÃO. **Entenda as 10 competências gerais da BNCC**. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2018/10/05/bncc-competenciasgerais/>. Acesso em: 02 nov. 2022.

III–o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.

A Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 que trata da LDBE no art. 35, inciso III, pauta-se apenas ao Ensino Médio, priorizando os valores humanos, a formação ética, a autonomia intelectual e o pensamento crítico do aluno. Nessa normativa, percebe-se a importância do ensino do pensamento crítico no Ensino Básico e nas aulas de Língua Portuguesa como prioridades previstas na legislação educacional e que devem ser inseridas em práticas, no ensino aprendizagem, em todas as escolas do Brasil.

No tocante ao Ensino Médio, a BNCC (Brasil, 2018, p. 519):

pretende-se que os jovens incorporem em suas vidas a prática de escuta, leitura e produção de textos pertencentes a gêneros da esfera jornalística em diferentes fontes, veículos e mídias, e desenvolvam autonomia e pensamento crítico para se situar em relação a interesses e posicionamentos diversos. Também estão em jogo a produção de textos noticiosos, opinativos e a participação em discussões e debates de forma ética e respeitosa.

Em suma, é interessante observar que a BNCC trata sobre o pensamento crítico só no Ensino Médio, mas também se atém ao Ensino Fundamental anos finais, 6º ao 9º ano, quando trata do campo jornalístico midiático, expondo habilidades de escuta, leitura e produção de textos que mobilizem os jovens a se interessar pelos fatos da comunidade, da cidade, e do mundo. No entanto, não menciona sobre a “*interpretação*” dessas produções de textos, fatos, opiniões ou informações pelos alunos como um dos condutores ao pensamento crítico.

Formação de um pensamento crítico

A educação brasileira tem que ter um papel essencial no sentido de investir em métodos educativos, como o pensamento crítico, na edu-

cação dos alunos. E o que é o pensamento crítico? Iniciemos pela palavra “Crítico” conforme Cruz; Dominguez; Payan-Carreira (2019, p. 8):

antes de olharmos para o que realmente entendemos por pensamento crítico, importa desmistificar o maior equívoco que frequentemente é generalizado pelo senso comum. A palavra “crítico” tem muitas vezes uma conotação negativa, no sentido de criticar algo ou alguém. No entanto, a mesma relaciona-se com “critério”, isto é, reflexão que atinge um elevado nível de razoabilidade. Assim, a reflexão crítica deve pressupor sermos capazes de fazer julgamentos exatos, claros e relevantes aceitando as pessoas como elas são, em vez de lhes impormos os nossos preconceitos. Outros mitos e concepções errôneas estão ainda associados ao pensamento crítico (NOSICH, 2004), nomeadamente que o mesmo envolve uma reflexão contrária às emoções, ou ainda que o pensamento crítico consiste exclusivamente na capacidade de resolver problemas.

Nesse sentido, é fundamental ensinar práticas de ensino que busquem incentivar o aluno a pensar e a refletir sobre temas do cotidiano que tratem de soluções e ações que formem os estudantes, no sentido de compreender a educação como processo para uma participação consciente e atuante na sociedade.

Por outras palavras, educar para o pensamento crítico não se limita apenas a modelar ou induzir a capacidade de realizar uma análise ponderada de argumentos ou a predisposição para tal, mas sobretudo fomentar “a crítica das realidades políticas e sociais nas quais vivemos, de forma a obter uma maior liberdade de pensamento e ação (Kaplan, 1991, p. 362 *apud* Cruz, Dominguez; Payan-Carreira, 2019).

A formação do aluno sob a perspectiva apenas de conteúdos curriculares na escola, não é o objetivo do ensino inovador. É preciso que haja

um exercício de reflexão crítica sobre os conteúdos tratados em sala de aula, que visem mudanças e transformações da vida coletiva a partir de práticas sociais resultantes do pensamento crítico.

A par disso, no exercício do pensamento crítico se requer lentidão, esforço, conscientização, controle, regras, análises, reflexão e explicitação. “Este processo ocorre numa busca exaustiva pela perfeição através de uma reflexão profunda sobre o tema em questão e as diversas nuances e complexidades que daí advêm (Kahnem; Egan, 2011; Tittle, 2011 *apud* Cruz; Dominguez; Payan-Carreira, 2019, p. 11). É importante destacar elementos que levem ao ensino com foco, determinação e disciplina, a fim de que se busque a concretização de uma produção escrita, que envolva a prática social, com temas relacionados com a política, o social e a economia.

A pauta da reflexão e da criticidade do aluno, que busca ouvir ou ler informações a todo momento deve ser processada, interpretada, e refletida, pois o mundo atual é preciso saber se a informação é confiável ou não. Segundo Cruz, Dominguez e Payan-Carreira (2019, p. 5):

cada um de nós, enquanto cidadãos e profissionais inseridos numa sociedade confrontada com sérios problemas que põem em causa o bem comum, temos o dever e o compromisso de pensar criticamente sobre a informação que nos chega pelos mais diversos meios, posicionando-nos e agindo de forma refletida e construtiva para um mundo melhor.

Desse modo, indubitavelmente, é preciso um ensino que desenvolva o pensamento crítico nos alunos do Ensino Básico. Promovendo a reflexão e o senso crítico de saber entender ou compreender como funciona a realidade e qual o objetivo do discurso criado pelas instituições e pela sociedade. Assim, devemos saber guiar um ensino para que os educandos possam no futuro, como cidadãos, fazer transformações para a melhoria e crescimento do país. Logo, acredita-se que, nessa proposta do ensino do pensamento crítico, o Estado só tende a se desenvolver e ganhar. Por todos esses aspectos, é necessário buscar fazer mudanças na esfera da educação,

tornando os alunos mais críticos e cidadãos engajados que sejam questionadores e participativos na sociedade.

Etapas do processo de escrita

Pode-se dizer, que, para a maioria das pessoas, a relação com a escrita começa antes do processo de escolarização, da alfabetização, quando, pela voz do outro, vislumbra-se diante da leitura das palavras e seus sentidos dá-se, assim, os primeiros passos no mundo da escrita. Isso corrobora o que é apontado por Ferreiro e Teberosky (1986) quando afirmam que se armazena uma grande quantidade de conhecimentos acerca do modo escrito antes de iniciarem a escolaridade formal.

Entretanto, é, na escola, que se começa a ter mais familiaridade com esse mundo e se aprende a dar sentido ao que está escrito com a leitura e, em seguida, nos primeiros escritos, num contínuo que vai da palavra a pequenos textos. A escrita passa a ser uma das formas pela qual pode-se nos comunicar e interagir com o mundo.

Mas, escrever para muitos não é nada fácil, diante de uma modalidade que requer, inicialmente, muito de cada pessoa, ou seja, uma série de aprendizados que podem ser elencados. “A escrita compreende etapas distintas e integradas de realização (planejamento, operação e revisão), as quais, por sua vez, implicam da parte de quem escreve uma série de decisões.” (Antunes, 2021, p. 54). Entre eles, o exercício constante da escrita como uma expressão pessoal, autônoma e não uma mera cópia. Para Geraldi (2015, p. 98):

escrever não é uma atividade que segue regras previstas, com resultados de antemão antecipados. Escrever um texto exige sempre que o sujeito nele se exponha, porque ele resulta de uma criação. Por isso cada texto difere do outro, apesar de tratar do mesmo tema e estar expresso na configuração de um mesmo gênero. A escrita se caracteriza pela singularidade de seus gestos. A esta singularidade corresponde outra singularidade, a da leitura enquanto construção de sentidos.

A escrita é vista como uma das mais complexas atividades de linguagem, mais complexa do que a falar e a ler, porque requer a implementação simultânea de múltiplas operações: desde a elaboração mental de objetivos, conteúdos, foco no destinatário, conhecimentos diversos dentre eles a transcrição gráfica das ideias.

Estudos realizados por Hayes e Flower (1980, 1981) e Hayes (1996); dentre outros, nas últimas décadas do século passado e, no início deste século, têm apontado que a escrita tem uma dimensão processual, que o texto não nasce sem o processo.

A partir desta constatação, desses estudos e de sua ampla divulgação, a escrita passou a se centrar não mais no produto, mas para o que acontece nesse processo. E, assim, para que a aprendizagem da escrita se concretize de forma efetiva, é necessária uma atenção maior a este processo. A partir disso, coloca-se a seguinte questão: como dar ênfase a esse processo ao longo da escolaridade? O primeiro passo seria a tomada de consciência desse processo e de que a presença no ensino das etapas apontadas por Hayes e Flower (2016), a saber: planificação, redação e revisão, ou de outros autores, como Antunes (2021) que parte desses estudos, no processo de escrita para levar a um domínio desse processo e a sua aplicação.

Na planificação, ou seja, na procura e na consideração das ideias e das palavras para colocar no texto, deve-se dar ao aluno uma atenção e um tempo maior, porque esta é a etapa preparatória que ajuda na realização da produção textual. Quando esta primeira etapa é levada a sério, ganha-se mais velocidade e domínio, na etapa da escrita, denominada de redação. Segundo Scardamalia e Bereiter (1986), o processo de planificação deve ser ensinado e deve anteceder à redação. No ensino da escrita, a capacidade de planificar um texto deve ser adquirida, paulatinamente, ao mesmo tempo que as competências textuais são adquiridas também.

No ensino da planificação, deve-se explicitamente considerar: o objetivo do texto, a quem se destina o texto; conhecimentos prévios devem ser ativados; e pesquisas devem ser realizadas sobre o tema e como tratá-lo considerando a quem se destina e o contexto de sua divulgação.

Informações devem ser organizadas por meio de planos mentais para serem passadas para o papel. Isto é, esse roteiro nem sempre é considerado no ensino da escrita, ou seja, os alunos desconhecem para que e para quem escrevem, possuem pouca competência linguística e textual, redigem pouco e quando redigem sua escrita mostram todas as dificuldades nesta produção.

Com o ensino da planificação, o aluno tem condições de abordar o tema, na sua produção escrita, como mais desenvoltura e propriedade. Mas como fazer? Pode ser, por exemplo, discutindo o tema oralmente, mas apresentando-o também por escrito para que o aluno adquira condições de conhecer as palavras, expressões, estruturas que são usadas quando se aborda o tema tratado. Esta e outras formas de estratégias que foram vistas no item 04.

Na redação, as ideias são passadas para o papel, do plano mental para o plano da linearidade textual, porém ainda podendo sofrer alterações. É na redação que se fazem escolhas lexicais e sintáticas—palavras, orações e sequências—e, em seguida, transcrevem-se em sinais gráficos para o papel ou tela, todas as representações verbais guardadas e organizadas na mente, conforme Hayes e Flower (1980).

Por fim, na etapa de revisão, quando se passa da formulação de enunciados para a reformulação, realizando operações, como de deslocamento de elementos do texto para uma progressão melhor das ideias e maior clareza, a adição ou a substituição de expressões linguísticas etc. Estas ações se situam por inteiro no domínio da reformulação, seria o toque final que se deve dar ao texto e que, também, dentro da visão da produção do texto como um contínuo pode ser trabalhada por meio de estratégias. O sujeito que escreve deve ser levado a distanciar-se e observar o próprio texto e realizar as reformulações necessárias.

A escrita é uma atividade que requer muito empenho e compromisso e supõe o confronto entre o texto que se fez e o texto pretendido. Assim, o produtor do texto deve se desdobrar em leitor do seu texto, evidentemente, observando o seu texto em vários aspectos e imaginando a recepção de quem vai lê-lo.

Estas são operações destacadas, nas etapas propostas por Hayes e Flowers (2016), exigem um elevado nível de treinamento que podem ser trabalhadas, em sala de aula, para que o aluno venha a ter um bom desempenho na escrita de forma autônoma e crítica. Sendo assim, dado o caráter recursivo do processo cognitivo presente, no percurso da escrita, na etapa da revisão, deve ser treinado o mecanismo de controle da qualidade em todos os sentidos: contextual, textual e linguísticos.

Todas estas etapas, aqui descritas, de forma breve, necessariamente devem estar presentes de forma significativa no processo de ensino de escrita. Quando se trabalha com a escrita, de forma significativa, compreende-se o que é e para que ela serve e, dessa forma, esse processo ganha o espaço e a atenção que merece. Nessa perspectiva, é preciso trabalhar o exercício da autonomia e o senso crítico do aluno a partir da escrita de comentários, lançando algumas estratégias para isso.

Proposta de produção do gênero comentário

Quando se coloca um texto para que o aluno o comente, favorece-se o exercício do pensamento crítico, da originalidade, e da criatividade, ou ao contrário, está-se levando-o a, mecanicamente, reproduzir uma série de lugares comuns? Partindo desta questão, trata-se do que vem a ser um comentário, tendo como referência Cassany (2008), que defende a ação de comentar textos como uma prática social.

Ressalta-se que esta prática existe fora da escola, mas que também faz parte do contexto escolar com a intenção de averiguar conhecimentos de diferentes disciplinas. Desde a Educação Básica até a Formação Superior, a ação de produzir textos do gênero Comentários se faz presente, nos livros didáticos, bem como em provas de disciplinas das mais diversas e em todos os exames nacionais.

Conforme Cassany (2008), mesmo que o processo de comentar textos inclua várias tarefas de leitura, análise e interpretação, a prática tradicional destaca apenas o resultado, ou seja, o produto resultante que seria o texto escrito. E, muitas vezes, conforme este autor, a avaliação do comentário restringe-se à qualidade do texto, como mais importante do que

a interpretação e colocações feitas por quem fez o comentário. Desta forma, não se destaca o real valor dessa prática que deveria ser, uma atividade autêntica, que requer processos cognitivos na sua elaboração bem como linguísticos, mas, sobretudo, um posicionamento.

É necessário distinguir a opinião da argumentação. A opinião é um modo de ver pessoal, subjetivo. Por sua vez, a argumentação é um raciocínio explicativo, conforme Koch e Elias, (2020, p. 24):

argumentação, portanto, é o resultado textual de uma combinação entre diferentes componentes, que exige do sujeito que argumenta construir, de um ponto de vista racional, uma explicação, recorrendo a experiências individuais e sociais, num quadro espacial e temporal de uma situação com finalidade persuasiva.

É lícito destacar aqui alguns processos cognitivos para o gênero comentário: a) compreensão do texto, que perpassa pela ativação de conhecimentos prévios, do contexto em que o texto foi produzido, por quem foi produzido e o seu objetivo; b) interpretação e construção de hipóteses, verificação das hipóteses e desenvolvimento de uma visão própria, e, por fim, c) a expressão do ponto de vista, incluindo o processo de produção discursiva (planejamento, textualização e revisão) na produção escrita do comentário de forma oral ou escrita.

Para alcançar esse objetivo, Kato (2009) aponta que o professor, desde os anos iniciais, deve instigar o aluno a comentar oralmente o texto lido por ele, ou seja, colocar suas impressões quanto à leitura realizada, como posicionamento, como leitor crítico. E, para isso, ela propõe o exercício da “decentração”, quando o aluno é levado a se afastar do texto, seja qual for o gênero em que esteja, e exercitar sua opinião por meio de um texto argumentativo. Além disso, pode-se fomentar essa conduta com estratégias, o que se verá a seguir.

Estratégias de ensino de escrita do gênero comentário por meio da “decentração”

Para ilustrar e expor estratégias de ensino de escrita de um comentário com condutas autônomas de uso da língua, tem-se como ponto de partida a leitura de um texto narrativo motivador—uma fábula de Millôr Fernandes—em seguida, expõem-se as estratégias para realizar a concretização do gênero comentário. Destaca-se que esse texto é uma continuação da Fábula: O Leão e o Rato, escrita por Esopo, mas com uma nova proposta de leitura.

O Leão e o Rato (Millôr Fernandes)

Depois que o Leão desistiu de comer o Rato porque o Rato estava com espinho no pé (ou por desprezo, mas dá no mesmo), e, posteriormente, o Rato, tendo encontrado o Leão envolvido numa rede de caça, roeu a rede e salvou o Leão (por gratidão ou mineirice, já que tinha que continuar a viver na mesma floresta), os dois, Rato e Leão, passaram a andar sempre juntos, para estranheza dos outros habitantes da floresta (e das fábulas). E como os tempos são tão duros nas florestas quanto nas cidades, e como a poluição já devastou até mesmo as mais virgens das matas, eis que os dois se encontraram, em certo momento, sem ter comido durante vários dias. Disse o Leão:

– Nem um boi. Nem ao menos uma paca. Nem sequer uma lebre. Nem mesmo uma borboleta, como hors-d’oeuvres de uma futura refeição.

Caiu estatelado no chão, irado ao mais fundo de sua alma leonina. E, do chão onde estava, lançou um olhar ao Rato que o fez estremecer até a medula. “A amizade resistiria à fome?” – pensou ele. E, sem ousar responder à própria pergunta, esgueirou-se pé ante pé e sumiu da frente do amigo (?) faminto. Sumiu durante muito tempo. Quando voltou, o Leão passeava em círculos, deitando fogo pelas narinas, com ódio da humanidade. Mas o Rato vinha com algo capaz de aplacar a fome do ditador das selvas: um enorme pedaço de queijo Gorgonzola que ninguém jamais poderá explicar onde conseguiu (fábulas!). O Leão, ao ver o queijo, embora não fosse animal queijífero, lambeu os beiços e exclamou:

– Maravilhoso, amigo, maravilhoso! Você é uma das sete maravilhas! Comamos, comamos! Mas, antes, vamos repartir o queijo com equanimidade. E como tenho receio de não resistir à minha natural prepotência, e sendo

ao mesmo tempo um democrata nato e confirmado, deixo a você a tarefa ingrata de controlar o queijo com seus próprios e famélicos instintos. Vamos, divida você, meu irmão! A parte do Rato para o Rato; para o Leão, a parte do Leão.

A expressão ainda não existia naquela época, mas o Rato percebeu que ela passaria a ter uma validade que os tempos não mais apagariam. E dividiu o queijo como o Leão queria: uma parte do Rato, outra parte do Leão. Isto é: deu o queijo todo ao Leão e ficou apenas com os buracos. O Leão segurou com as patas o queijo todo e abocanhou um pedaço enorme, não sem antes elogiar o Rato pelo seu alto critério:

– Muito bem, meu amigo. Isso é que se chama partilha. Isso é que se chama justiça. Quando eu voltar ao poder, entregarei sempre a você a partilha dos meus bens que me couberem no litígio com os súditos. Você é um verdadeiro e egrégio meritíssimo! Não vai se arrepender!

E o ratinho, morto de fome, riu o riso menos amarelo que podia, e ainda lambeu o ar para o Leão pensar que lambia os buracos do queijo, e enquanto lambia o ar, gritava, no mais forte que podiam seus fracos pulmões:

– Longa vida ao Rei Leão! Longa vida ao Rei Leão!

MORAL: Os ratos são iguaizinhos aos homens.

Vocabulário:

Hors-d'oeuvres: prato leve e frio, servido antes da entrada ou do prato principal. / Esgueirou-se: saiu às escondidas. / Equanimidade: equilíbrio, imparcialidade. / Famélicos: famintos. / Litígio: conflito de interesses. / Egrégio: magnífico.

Para tanto, ao fazer uma rápida análise desse texto, é possível conduzir o aluno à Moral da Fábula, como ponto de partida para se iniciar uma discussão, uma reflexão sobre o que é tratado, o que exige uma certa competência leitora e crítica, uma vez que Millôr parte de uma versão da fábula do leão e o rato, dando continuidade com novas informações, evidenciando assim sua crítica a valores, a atitudes e as relações de poder e de amizade no mundo humano. Nesta etapa, observa-se precisamente

quem é o autor da fábula, a quem se dirige o texto, o que está implícito, no texto da fábula, qual a relação da história contada com a moral apresentada para se formar uma opinião sobre o que é dito e tratado no texto lido.

Há, no texto, uma crítica ao poder dominante do leão, que tem força até no discurso, mas também ao rato, o mais fraco, que se deixa dominar e que acata, sem protestar, as imposições do leão.

Após a leitura, para instigar o aluno a realizar um comentário com seu ponto de vista, foram propostas as estratégias:

a) Exposição sobre as impressões quanto à leitura realizada–Leitura interativa.

Para Giasson (2000, p. 163) “[...] os alunos têm mais dificuldades em compreender os textos informativos do que os narrativos”, porque estes incluem, a maior parte das vezes, conteúdos não-familiares, novos conceitos, frases longas e estruturas sintáticas demasiado complexas”. Nesse sentido, o texto narrativo poderia ser o ponto de partida para que o aluno inicie sua caminhada como leitor crítico e, depois, escritor crítico.

Para tanto, foi proposto, a partir dos objetivos traçados, desenvolver, inicialmente, a leitura crítica com impressões sobre o texto. Assim, o objetivo é levar o aluno a colocar suas impressões quanto à leitura realizada. Por meio dessa ação, o aluno vai construindo o sentido do texto a partir dos seus conhecimentos sobre o mundo e dos conhecimentos do contexto presente na Fábula que podem levá-los a reconhecer este contexto da fábula no contexto social atual. Deve-se considerar que, neste momento, a compreensão varia consoante o grau de envolvimento do aluno com o texto e com o seu mundo; quanto maior o grau de envolvimento, melhor será a compreensão. São fatores que influenciam os processos de compreensão: os conhecimentos do sujeito leitor; as características do texto, tanto linguísticas quanto extralinguísticas, e seu objetivo, as características do contexto social destacado na Fábula, dentre outros fatores.

No caso da Fábula, de Millôr Fernandes, percebe-se a questão das relações de poder entre o leão e o rato. O leão mente, mostra o contrário

do que diz, abusa do poder e da autoridade. Como a fábula trata das posturas humanas, os alunos podem ver essa postura do leão em pessoas que estão atuando na sociedade, da qual eles fazem parte. Isso porque sabe-se que, na fábula, há um tratado de valores ideológicos, morais e éticos que representam as atitudes do homem, ou seja, a questão do mais forte e do mais fraco, a crítica aos valores humanos fica evidente.

Pode-se até fazer uma analogia a situações atuais, como o Ministro da Saúde do Governo de Jair Bolsonaro, Eduardo Pazuello, quando diz que “manda quem pode, obedece quem tem juízo”, ou seja, a não oposição a quem está com o poder, mesmo que se saiba que isso não é o correto a fazer, há situações em que as pessoas se submetem ao erro por negligência no cargo que exerce ou por subserviência.

b) Comentários/ impressões sobre o texto lido por escrito: passando para o papel

A escrita é uma experiência pessoal e única que apresenta uma estreita relação com os conhecimentos prévios que o escritor possui sobre o tema, o código, as convenções da língua e as suas experiências de vida (Cassany, 2008).

Comentar um texto por escrito é diferente de comentá-lo oralmente, porque, na escrita, precisa-se acionar mecanismo que requerem um esforço e conhecimento da habilidade de escrita, mas também uma compreensão que vai além do que está escrito, de uma compreensão literal, ou seja, desenvolver a percepção do que está nas entrelinhas, como exemplo, a compreensão de natureza inferencial, durante a leitura interativa, e incentivar a exposição de forma escrita. Neste momento, pode-se colocar que a opinião sobre o texto deve ser escrita para que outras pessoas possam ter acesso e é, por meio da escrita, que se alcançam mais pessoas, e sua opinião toma uma dimensão mais ampla socialmente.

Além disso, a ação da linguagem, na aprendizagem, deve ser vista como uma forma de socializar o saber, isto é, meio de partilhar com outros o percurso de aprendizagem, meio de demonstrar aos outros o que se aprendeu e aprendeu. Nesse momento, pode-se solicitar que o aluno se coloque como ser social ao fazer relações dessa fábula como contextos

atuais em que a relação de poder se mostra socialmente. Neste momento, o aluno vai realizar o seu comentário, sua produção textual por escrito, e espera-se que ele saiba tratar do tema, fazer o exercício da produção de um texto autônomo, realizando paráfrases, mostrando-se crítico, tal qual o texto de Millôr Fernandes.

c) Escuta de comentários feitos por colegas: atividade colaborativa

No processo de formação crítica, os alunos devem ser levados a escutar a opinião dos colegas, falar o que pensa é importante, mas escutar também é. Desta forma, na aprendizagem, deve-se considerar o outro, a visão deste e confrontá-la com a nossa visão, e a melhor forma é levar o aluno a escutar as impressões feita pelos colegas de forma oral ou escrita. Ao escutar o outro, fazemos uma análise do que se expõe, comparando dados e, às vezes, até mudamos de opinião. E no debate de visões que se fortalece e se concretiza o posicionamento crítico. Desta forma, considera-se que o aluno deve ser intrigado a comparar as suas impressões com as impressões dos colegas e chegar a conclusões.

Nessa etapa, os alunos podem fazer apontamentos, anotações sobre o texto do colega para partilhar depois. Neste momento, o aluno vai escutar o texto dos colegas e o dele, ao ser lido por ele, buscando confrontar as opiniões e os argumentos descritos. “Há quem entenda a escrita como representação do pensamento, “escrever é expressar o pensamento no papel”, por conseguinte, tributária de um sujeito psicológico, individual, dono e controlador de sua vontade e de suas ações.” (Koch; Elias, 2018, p. 33) E, assim, desenvolver um texto criativo e original através dessas experiências para a junção de um único ponto de vista do aluno autor, sujeito visto como um ego que constrói uma representação mental, que tem algo a dizer, isto é, sendo um manipulador de outras vozes, passando a expor diversas possibilidades de discursos dentro do próprio discurso, modificando-o também, conforme a intenção comunicativa, que no caso seria um comentário semelhante a uma opinião.

d) Reescrita do próprio texto

No processo de escrita, deve estar a própria reflexão sobre a escrita feita, ou seja, a capacidade de julgar e de corrigir seu próprio texto,

acompanhada da capacidade de experimentar e de explicitar decisões, com vista ao que está sendo tratado. E, assim, no ensino da escrita, é necessária a reescrita. É necessário dar sentido a esta atividade, levando o aluno a propor alterações no seu texto de forma consciente e crítica. Assim, aprender a escrever é, também, aprender a ler o seu próprio texto, analisando as estruturas criadas, os mecanismos linguísticos empregados. Dessa forma, paulatinamente, o aluno vai se apropriando da capacidade de pôr no papel sua visão, suas ideias e as transformá-las. d'Almeida (2017, p. 58), afirma que:

a competência para escrever textos é, portanto, bastante complexa; compreende as habilidades para organizar as ideias, formular um esquema ou um roteiro, distribuir as ideias em parágrafos e interligá-las, reler o próprio texto, torná-lo mais legível e correto. Portanto, “saber ler” o próprio texto é essencial para que seja possível proceder à revisão do texto propriamente.

Neste momento, o texto deixa de ser um processo de produção e passa a ser um produto da produção de sentidos, que vai ser objeto de leitura e de visões numa dimensão maior, ou seja, esse texto pode ser levado para casa, para que os pais e familiares leiam.

Considerações finais

Este texto visou apresentar estratégias por meio de ações didáticas que levem o aluno a escrever e desenvolver condutas autônomas de uso da língua, realizando o exercício de criticidade e da criatividade e, ao mesmo tempo, aprendendo a se colocar perante o que leu e refletiu sobre sua forma de dizer.

Por outro lado, o exercício da passagem de um texto narrativo, como o texto da Fábula “O Leão e o Rato”, para um texto do gênero Comentário, pode ser uma boa ação, pois requer uma atitude de “decentração”, exigindo uma reflexão das ideias do texto narrativo. Verificou-se que essa prática, de comentar textos, pode ser feita em sala de aula, e o professor pode ser o mediador nesse processo de aprendizado da escrita, efetiva-

mente, favorecendo trocas de aprendizagens entre os alunos e proporcionando a reflexão na leitura de textos que circulam e na leitura dos textos produzidos pelos alunos, criando experiências contextualizadas de escrita interativa, de aprendizagem cooperativa, com a utilização inclusive de recursos informáticos.

Portanto, a aprendizagem da escrita é um percurso longo, trabalhoso e árduo, deve-se buscar, incessantemente, estratégias para o aprendizado da escrita autônoma e crítica, para o aprendizado da escrita de textos bem elaborados, isto é, o texto que se quer escrever que preenche os objetivos de quem escreve e que responde às necessidades de quem lê.

Referências

ANTUNES, Irlandé. **Aula de Português: encontro e interação**. 2003. 18ª Reimpressão. São Paulo: Parábola, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CASSANY, Daniel. **Oficina de textos**. Compreensão e expressão escrita em todas as disciplinas e profissões. Porto Alegre: Artmed. 2008.

CRUZ, Gonçalo; DOMINGUEZ, Caroline; PAYAN-CARREIRA, Rita. A importância e o desafio de educar para o pensamento crítico no séc. XXI. *In*: LOPES, José Pinto; SILVA, Helena Santos; DOMINGUEZ, Caroline; NASCIMENTO, Maria Manuel; *et al.* **Educar para o pensamento crítico na sala de aula: planificação, estratégias e avaliação**. Lisboa, Portugal: Pactor, 2019, p. 1-22.

D'ALMEIDA, M. **A revisão do texto: parte integrante do processo de produção textual**. São Paulo: Scortecci. 2017.

FERNANDES, M. O Leão e o Rato. *In*: IANCOSKI, Jéssica. **Precisamos Contar Histórias**. Disponível em: <https://www.jessicaiancoski.com/post/fabulas-de-millor-fernandes>. Acesso em: 15 out. 2022.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. 2. ed. São Carlos-SP: Pedro & João Editores. 2015.

GIASSON, J. **A compreensão na leitura**. Porto: Edições Asa. 2000.

HAYES, J. R., FLOWER, L., SCHRIVER, K., STRATMAN, J., & CAREY, L. Processos cognitivos em revisão. En S. Rosenberg (Ed.), *Leitura, escrita e aprendizagem de línguas. Avanços na psicolinguística aplicada*, v. 2, pp. 176-240. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

HAYES J. R.; FLOWER L. S. Identifying the organization of writing processes. *In: L. W. GREGG; E. R. STEINBERG (Ed.), Cognitive processes in writing*. New Jersey: LEA, 1980. p. 3-30.

HAYES, J. R.; FLOWER, L. The dynamics of composing: making plans and juggling constraints. *In: L.W. Gregg; E.R. Steinberg (Ed.). Cognitive processes in writing*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1981. p. 31-50.

HAYES, J. A new framework for understanding cognition and affect in writing. *In: C. Levy, & S. Ransdell (Edits.) The science of writing: theories, methods, individual differences*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. 1996, p. 1-27.

HAYES, J. R.; FLOWER, L. **Uma teoria do processo cognitivo da escrita**. Tradução de Cláudia R. Mesquita. Revista de literatura. n.70. estudos de criação literária do Instituto Vera Cruz, v.1, n.1, 2016. Disponível em: <http://site.veracruz.edu.br:8087/instituto/revera/index.php/revera/article/viewFile/26/3>. Acesso em: 09 set. 2022.

KATO, M. A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. 1986. 7. ed. 10ª impressão. São Paulo: Ática, 2009.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2. ed., 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Escrever e argumentar**. 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2020.

LOPES, J. P.; SILVA, H. S.; DOMINGUEZ, C.; NASCIMENTO, M. M.; *et al.* **Educar para o pensamento crítico na sala de aula: planificação, estratégias e avaliação**. Lisboa, Portugal: Pactor, 2019.

SCARDAMALIA, M.; BEREITER, C. Writing. *In: DILLON, R. F. & STERNBERG, R. J. (Eds.) Cognition and instruction*. Orlando: Academic Press. 1986, p. 59-81.

CONSTRUÇÃO DA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ATRAVÉS DOS GÊNEROS DISCURSIVOS

Valdenice Pereira de Lima¹

Danieli Maria da Silva,²

Ediclécia Sousa de Melo³

Laís Cavalcanti de Almeida ⁴

Driely Xavier de Holanda ⁵

Introdução

Há de fato um real interesse por parte de vários linguistas quanto à compreensão da manifestação da linguagem no ser humano. Ao analisar as interações da criança é importante evidenciar que desde os primeiros anos de vida, os bebês realizam trocas comunicativas através de movimentos e manifestações significativas de linguagem com aqueles que o cercam, geralmente seus cuidadores. Portanto, não levar em consideração o extralinguístico, pode incidir a uma compreensão reducionista a respeito do universo da aquisição da linguagem. Para tanto, acreditamos que, assim como os adultos, as crianças estabelecem relações dialógicas com os que a cercam, através de gestos, olhares, sorrisos, ou seja, através de manifestações multimodais (Mcneil, 1985). Neste trabalho, assumi-

1 Doutoranda em Linguística, PROLING/UFPB, vallima37@hotmail.com

2 Doutoranda em linguística, PROLING/UFPB, danyelli_ms@hotmail.com

3 Doutoranda em linguística, PROLING/UFPB, clecia_kesinha@hotmail.com

4 Doutoranda em linguística, PROLING/UFPB, prof.almeidalais@gmail.com

5 Doutoranda em linguística, PROLING/UFPB, drielyxavier@hotmail.com

mos a perspectiva da multimodalidade da linguagem para explicar esse fenômeno.

Na aquisição da linguagem autores como Bruner (1984) basearam seus estudos na relação entre gesto e fala, considerando assim, as várias facetas da linguagem, ou seja, a fala já não seria uma modalidade única de linguagem o que contribuiu para uma compreensão multimodal da linguagem. Nesse sentido, a linguagem se manifesta em suas várias facetas que incluem a produção gestual, vocal, de olhares variados, de expressões faciais, de diferentes choros, da prosódia, por meio dessas produções as crianças se fazem entender e entendem seus principais interlocutores que são os adultos.

Por meio da fala materna, a criança é inserida em processos comunicativos e vivencia suas primeiras experiências com a linguagem desde o seu nascimento. Inclusive, é nesse contexto que a relação da criança com os gêneros textuais se amplia e se expandem por meio da interação que se estabelece entre adultos e crianças.

Partindo disso, o presente trabalho tem como objetivo investigar a articulação entre a aquisição da linguagem e os gêneros textuais nos primeiros dois anos de vida da criança, estabelecida pela mãe em função da interação. Acreditamos que a fala e a produção gestual materna proporciona nos primeiros anos de vida do bebê um grande estímulo para seu desenvolvimento interativo. É através dessas trocas linguísticas com os adultos que os infantes se inserem no mundo dos gêneros textuais. É possível afirmar que essa articulação ocorre já nos primeiros meses de vida enquanto a interação entre mãe e criança está se efetivando pelo aleitamento materno, as primeiras trocas de olhares, as expressões faciais, o contato físico, as produções gestuais e vocais da mãe inserem a criança num primeiro contexto de linguagem, ou melhor, num contexto multimodal de linguagem. Nossa análise se constitui com base no gênero textual oral cantiga infantil “hipopocaré” em contexto de interação na aquisição da linguagem. Os dados observados na realização desta pesquisa são pertencentes a gravações e filmagens em situações naturalísticas na casa da díade C, *corpus* do Laboratório da Fala e da Escrita da UFPB.

Nesse sentido, nossa investigação se baseia nos seguintes questionamentos: é possível uma articulação entre o processo de aquisição da linguagem e os gêneros do discurso? Que elementos conduzem a inserção da criança nos gêneros textuais durante o processo de aquisição da linguagem? A fala dirigida à criança contribui para a inserção destas no mundo dos gêneros textuais?

Através de nossos dados podemos observar que as primeiras manifestações languageiras das crianças estão sim atreladas ao uso de um gênero dentro do contexto interativo entre adulto e bebê. Pretendemos evidenciar que o gênero cantiga infantil, utilizada nas cenas, a seguir, nos leva a acreditar que há uma articulação sim entre o processo de fala e os gêneros textuais.

Situando a matriz gesto-fala: uma compreensão multimodal do processo de aquisição da linguagem

A compreensão da linguagem numa perspectiva multimodal tem se fundamentado a partir de diversos trabalhos desde meados dos anos 80 do século XX. Autores como McNeill (1985) passaram a compreender a linguagem em suas variadas modalidades, quer sejam vocais, gestuais, ele mostrou a relação entre gesto e fala como indissociável, podendo ocorrer simultaneamente numa mesma matriz de significação.

Essa perspectiva busca compreender o processo de aquisição da linguagem e como as crianças são inseridas em contextos comunicativos. Os trabalhos de Cavalcante (1994 e 1999) corroboram para a compreensão de linguagem com instância multimodal, a partir das observações feitas nas situações interacionais entre mãe e criança, nestes trabalhos além das modalidades gestuais e verbais, a linguagem se afirma por expressões faciais, olhar, prosódia e posturas corporais. Nesse contexto, a linguagem é social, interacionista e dialógica.

Logo, é possível afirmar que a linguagem é sem dúvidas um elemento importante para a vivência em sociedade, é nesse sentido que a teoria dialógica proposta por Bakhtin e outros autores em seu Círculo dialogam

com a perspectiva multimodal da linguagem. Em Marxismo e Filosofia da linguagem, Bakhtin (2003) apresenta a ideia de que um signo não existe apenas como parte da realidade, porém ele está para além, talvez seja ele a reflexão da própria realidade com algumas modificações. O que implica o fato das relações sociais se concretizarem por meio da linguagem, como afirma (Bakhtin, 2003, p. 279) “A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas”.

No processo de aquisição da linguagem a interação entre mãe-bebê é de suma importância para a inserção da criança na linguagem, é com quem as crianças têm o primeiro contato e se fazem entender. Na concepção multimodal da linguagem a matriz gesto e fala se constitui quando gesto e fala ocorre concomitantemente e estabelecem a relação. Assim entendemos que a mãe está a todo o momento utilizando essa matriz para inserir as crianças em diversos contextos comunicativos, inclusive, no contexto dos gêneros textuais.

Para Bakhtin (2003), os gêneros do discurso resultam em formas-padrão relativamente estáveis de um enunciado, determinadas socialmente e historicamente. Segundo o autor, é por meio dos gêneros que a comunicação se efetiva. Quando analisamos o processo de aquisição da linguagem, a partir do olhar dialógico, podemos afirmar que é por meio da matriz gesto e fala que a mãe insere a criança no contexto dos diversos gêneros textuais.

Esse processo de trocas interacionais constitui as rotinas entre mãe-bebê baseado nas várias modalidades sejam elas gestuais ou vocais. Para Bruner (1984), o gesto é concebido no período pré-linguístico e desaparece em função da fala, descrevendo-os como modalidades comunicativas que ocorrem em períodos diferentes na aquisição da linguagem. Em contraponto a essa ideia McNeill (1985) propôs a indissociação do gesto e fala, pois, segundo ele, essas modalidades de linguagem ocorrem simultaneamente e são responsáveis pela construção da matriz multimodal, no entanto é importante ressaltarmos que a composição dessa matriz multimodal não está restrita apenas ao gesto e à fala, o que significa que o olhar,

a prosódia, o ritmo de fala e as variadas expressões corporais contribuem satisfatoriamente para sua efetivação.

Nossa compreensão de gesto é construída como na visão de McNeill (2000), que explica que esse termo necessita de uma observação, vista que não temos gesto no singular e sim no plural o termo gestos designa movimentos consecutivos nomeados gestos. No contínuo elaborado por Kendon (1982) no qual ele categoriza os diversos gestos e expõe a relação multimodal que ocorre entre gesto e fala. Tais gestos que aparecem no contínuo de Kendon apresentado por McNeill (1985) são: a gesticulação, a pantomima, os gestos emblemáticos, a (s) língua (s) de sinais. Kendon (1982) organiza seu contínuo a partir de quatro relações estabelecidas entre gesto e fala: relação com a produção de fala; relação com as propriedades linguísticas; relação com as convenções; relação com o caráter semiótico, como é possível perceber:

Quadro 1 – Classificação dos Gestos pelo Contínuo de Kendon (1982)

	Gesticulação	Pantomima	Emblemáticos	Língua de sinais
Contínuo 1	Presença obrigatória de fala	Ausência de fala	Presença opcional de fala	Ausência de fala
Contínuo 2	Ausência de propriedades linguísticas	Ausência de propriedades linguísticas	Presença de algumas propriedades linguísticas	Presença de propriedades linguísticas
Contínuo 3	Não convencional	Não convencional	Parcialmente convencional	Totalmente convencional
Contínuo 4	Global e sintética	Global e analítica	Segmentada e analítica	Segmentada e analítica

Fonte: MCNEILL (2000, p.5).

Para Kendon (1982), a coluna referente à gesticulação é caracterizada pelos gestos que acompanham o fluxo da fala, envolvendo braços, movimentos da cabeça e do pescoço, postura corporal e pernas, possuem marcas da comunidade de fala e marcas do estilo individual de cada um. As pantomimas são os gestos que representam ações do dia a dia que de acordo com Kendon (1982) não ocorrem simultânea à produção de fala. Os emblemas são os gestos convencionais, os quais carregam consigo

uma vasta carga da cultural do falante. Analisando o contínuo de Kendon (1982) (gesticulação–pantomimas – emblemáticos–língua de sinais) da esquerda para a direita percebemos que há uma diminuição da obrigatoriedade de fala de compreendemos assim, presença de propriedades linguísticas aumenta; os gestos individuais são substituídos por aqueles socialmente regulados. (Cavalcante, 1999).

Assim fica evidente que a relação gesto e fala é extremamente presente nas relações e se solidifica como uma construção social, interacionista e dialógica, a qual se apresenta como uma perspectiva de análise que compreende a linguagem em uma dimensão dialógica e multimodal permitindo assim encontrar pontos em comum entre essas suas percepções da linguagem.

Uma proposta dialógica e multimodal da linguagem

Não remetendo especificamente à aquisição da linguagem na criança, mas situando a teoria dialógica da linguagem, Bakhtin (2009) concebe a enunciação como a manifestação real da língua, que só se realiza nas interações entre os sujeitos. O autor chama atenção ao fato de que, por ser social, a linguagem deve estar inserida em um contexto real de produção.

A enunciação, compreendida como uma réplica do diálogo social, é a unidade de base da língua, trata-se de discurso interior (diálogo consigo mesmo) ou exterior. Ela é de natureza social, portanto ideológica. Ela não existe fora de um contexto social, já que cada locutor tem um “horizonte social”. Há sempre um interlocutor, ao menos potencial. O locutor pensa e se exprime para um auditório social bem-definido. (Bakhtin, 2009, p. 16).

Segundo a perspectiva dialógica de Bakhtin (2009), a linguagem é constitutivamente dialógica, ela se efetiva nas relações entre os sujeitos, através da interação social, que se dá por intermédio da enunciação. Podemos dizer que a enunciação é a materialidade linguística: é o que ouvimos, o que falamos ou escrevemos; em outras palavras, é o nosso conhecimento manifestado linguisticamente. Dessa forma, a real unidade

comunicativa é o enunciado, não um sistema de normas imutáveis. A língua para Bakhtin (2009) é um construto social.

Na linguagem da criança, assim como ocorre na interação adulta, podemos observar que os bebês tornam-se sujeitos sociais, à medida que utilizam a linguagem para interagir com outras pessoas. Apesar de não produzirem sentenças da língua madura, os infantes conseguem entrar no contexto dialógico através de suas próprias manifestações linguísticas, portanto, acreditamos que no período da aquisição da linguagem, há sim uma dialogia sendo sustentada pela relação adulto/criança.

Del Ré, Hilário e Viera (2021), observando o desenvolvimento dialógico da criança, incorporam os pressupostos da enunciação, desenvolvidos por Bakhtin (2009), aos estudos sobre aquisição da linguagem. Segundo as autoras, o estudo da aquisição da linguagem da criança pressupõe primeiro o estudo do fenômeno da linguagem, explicitada pelas teorias enunciativas. Assim, acrescentam que seja insuficiente justificar a aquisição da linguagem por meio de modelo sintático-frásico e compartilham da ideia de que esse processo deve ser analisado, considerando-se seus aspectos discursivos, uma vez que compreender a linguagem da criança é, sobretudo, compreender a enunciação de um sujeito que está inserido num contexto social.

Portanto, a fala da criança não pode ser reduzida a entidades abstratas, mas deve ser analisada como enunciados concretos, ditos por indivíduos reais, que se constituem nessa relação dialógica com o outro e com o mundo. Porém, não se pode dispensar a estrutura na compreensão dos discursos, pois são necessários para compreender o enunciado linguístico. Os indivíduos precisam saber das regras, para colocar em ação sua competência linguística, mas sua apreensão não garante a voz do sujeito, através da enunciação.

O conceito de interação implica uma noção de linguagem que ultrapassa o aspecto meramente formal e engloba fatores sociais, culturais e ideológicos como constituintes desse fenômeno. A língua, nessa acepção, deve ser compreendida como fruto das relações sociais. Dessa forma, “todo o verbal no comportamento do homem (assim como os discursos

interior e exterior) de maneira nenhuma pode ser creditado a um sujeito singular tomado isoladamente, pois não pertence a ele, mas sim a seu grupo social (ao seu ambiente social)” (Bakhtin, 2012, p. 86).

A interação e o dialogismo são pontos convergentes entre a aquisição da linguagem numa perspectiva multimodal e o pensamento bakhtiniano. É indiscutível que a interação mãe-bebê é dialógica, é justamente dessa relação que emerge a matriz gesto-fala. É também por meio dela que a mãe insere a criança em situações comunicativas que são construídas por meio do gesto e da fala, nesse contexto tanto criança quanto mãe assumem um papel ativo na interação e dá movimento à linguagem multimodal em suas diversas modalidades, como afirma Cavalcante (1994, p.30):

Posso dizer que o diálogo em aquisição da linguagem se dá a partir do momento em que a mãe supõe o bebê como um interlocutor, para isso, um funcionamento relacional passa a se estabelecer a partir da constituição daquilo que a literatura denomina de ‘face a face’, que consiste em situações nas quais mãe e bebê interagem olhando um para o outro e que podem ser seguidos por troca de sorrisos, produções vocais, movimentos faciais, etc.

É por meio dessa construção que se dá numa instância multimodal e dialógica da linguagem estabelecida entre adulto e criança em contextos de gêneros textuais, por meio da fala dirigida a ela, a qual Cavalcante, emerge a interação e o diálogo, contudo, embora a mãe insira a criança nesse contexto, nós podemos perceber que tanto a criança quanto a mãe são sujeitos ativos nos processos interacionais e dialógicos de linguagem que efetivam a matriz gesto e fala.

Tal construção nos permite inferir que, à mesma medida em que as crianças vão tendo acesso à linguagem, em suas diferentes modalidades, essas são inseridas nos diferentes contextos de gêneros textuais que perpassa situações comunicativas onde mãe e bebê movimentam a linguagem multimodal em função de se comunicarem. O que percebemos é que as músicas infantis podem ser utilizadas como espaço para a interação

da mãe com o bebê e também da inserção da criança no mundo dos gêneros textuais no processo de aquisição da linguagem.

Assim, podemos afirmar que é por meio da interpretação materna que a criança tem seu primeiro contato com os gêneros textuais. Nesse sentido a criança depende da mãe para se inserir no contexto linguístico, uma vez que ela ainda não domina as modalidades linguísticas, a mãe a insere por meio da articulação que faz com a língua, ou seja, por meio do deslocamento da sua fala para a fala da criança.

Metodologia de pesquisa

Optamos por um estudo longitudinal qualitativo e quantitativo, uma vez que se trata de uma pesquisa envolvendo o desenvolvimento do discurso da criança, necessitando, assim, de uma observação detalhada dos dados. Em relação à faixa etária, utilizamos dados qualitativos e longitudinais de uma díade mãe-bebê abrangendo dos 16 meses aos 24 meses de vida da criança.

A transcrição dos dados é feita no *software* ELAN, que permite acompanharmos com mais precisão as diversas manifestações da linguagem. Por esse programa podemos criar trilhas referente às produções vocais e gestuais da mãe e do bebê, além disso, é possível acompanhar a manifestação de produções vocais gestuais e vocais.

A seguir, nas análises, podemos observar o uso ELAN, que permite gerar trilhas para analisar a multimodalidade nas cenas abaixo.

Os gêneros do discurso e a linguagem da criança: uma análise dialógica multimodal do processo de aquisição da linguagem

Para melhor compreender como se dá o funcionamento multimodal da linguagem através do gênero cantiga de roda, passaremos a analisar os fragmentos de interação mãe-bebê, em que o gênero está presente, assim como outros elementos da multimodalidade; construindo a dialogia entre adulto e criança.

Para realização das análises, foi necessário selecionarmos fragmentos das transcrições que fazem parte das sessões destacadas neste tra-

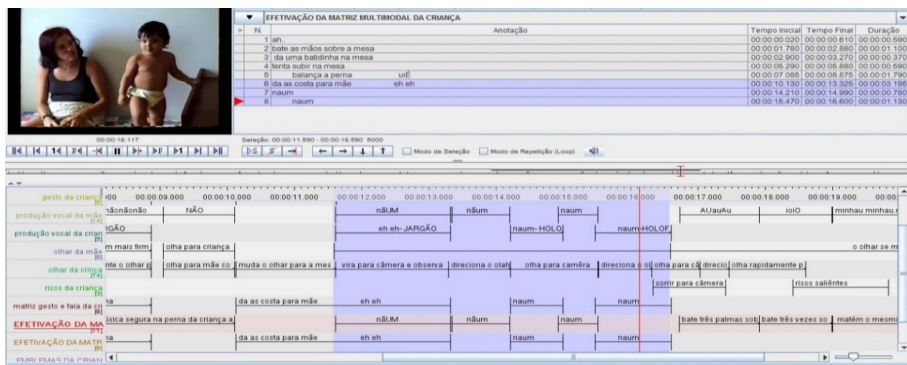
balho. A interação mãe-bebê e a multimodalidade que nela aparece foram observadas e analisados a luz das teorias acima citadas. Com base nas análises, compreendemos os estilos de fala materna dirigida a criança e sua influência sob a produção vocal infantil presentes nestes contextos interativos. Vejamos as situações:

Situação comunicativa-mãe e criança estão no quarto, a mãe tenta a todo o momento cantar a música “hipopocaré” e a criança tenta subir no móvel. Idade da criança: 1;0.12

I Fragmento

Nesse contexto, percebemos que os componentes multimodais tais como: olhar, produção vocal, produção gestual, expressões corporais e faciais aparecem de forma efetiva na produção linguística da mãe, chamamos tal momento de efetivação da matriz multimodal justamente porque a mãe produz todos os componentes multimodais.

Figura 1 – Extrato 1 do ELAN



Fonte: Holanda (2015).

Vemos que gesto e fala ocorre sincronicamente, é perceptível que ao cantar a música “hipopocaré”, a mãe permite uma sincronia dialógica, já que se utiliza do gesto emblemático de bater palmas no mesmo ritmo em que canta. É possível afirmarmos que a mãe permite apresentar à criança a possibilidade de vivenciar o gênero do discurso canção infantil. Fica evidenciado nessa construção o gesto e a fala que inserem a criança

dentro desse espaço dialógico, o qual no primeiro momento é um esboço do gênero cantiga infantil, que é embalado pela interação que a mãe busca estabelecer com a criança.

Contudo, vale destacar que, nesta mesma situação, mãe e criança apresentam interesses diferentes já que a mãe tenta fazer com que a criança cante a música do “hipopocaré” e a criança está interessada em subir no móvel, podemos afirmar que nessa situação a mãe elege a criança como sua interlocutora e busca convencê-la a cantar a música, e a criança assume o papel de locutora da situação fazendo a mãe deixar um pouco de lado a cantiga e chamando a atenção dela para seu objeto de interesse, o móvel. Nesse contexto, a produção associada de gesto e fala da mãe é bastante intensificada, pois à medida que a mãe fala, ela também gesticula inserindo a criança no contexto do gênero textual cantiga infantil.

Analisando esta cena percebemos que é sob influência do interesse da criança de subir no móvel que a configuração da interação muda, mudando também o esboço estrutural do gênero que sai da tentativa da mãe de cantar a música do “hipopocaré”, isto é, do gênero cantiga infantil e se reconfigura como um diálogo que a mãe inicia por meio do gesto de apontar produzido pela mãe, a partir de uma conotação negativa. Vejamos como a matriz gesto e fala se constitui enquanto instância dialógica e multimodal:

Figura 2 – Extrato do ELAN: Gestualidade da mãe



Fonte: Holanda (2015).

Em seguida, vemos que a criança é inserida no diálogo e que ela produz a negação numa configuração diferente da mãe, nesse caso a criança vira as costas negando sua atenção à mãe, neste contexto podemos inferir que tanto criança quanto a mãe aparecem como agente ativo da interação. Esses exemplos nos mostram que a mãe recorre aos gêneros do discurso inserir a criança na linguagem e que essa linguagem é extremamente multimodal, uma vez que tanto mãe quanto criança utilizam várias formas de linguagem. Assim temos nessa cena a tentativa de inserir a criança no gênero cantiga infantil e o gênero diálogo.

É interessante que a produção do gesto de apontar da mãe e da criança também ganham configurações distintas. Na mesma cena foi possível percebermos duas configurações diferentes do gesto emblemático APONTAR produzidos pela mãe.

1. O apontar se consolida numa negação e ao mesmo tempo começa a inserir a criança em no gênero diálogo, o qual é inserido na cena pela relação indissociável da matriz gesto e fala, isto é, a mãe enfatiza o não tanto na produção vocal, quanto na produção gestual.
2. Esse apontar tem uma funcionalidade diferente do primeiro, neste caso a mãe ergue o braço em direção à criança a fim de chamar sua atenção para si e a insere no lugar de interlocutor.
3. O terceiro apontar se aproxima um pouco do segundo quanto a sua funcionalidade, mas o modo como ocorre é diferente, aqui a mãe pega na perna da criança e tenta manter sua atenção voltada para ela e é base para manter a criança no diálogo.

Situação comunicativa–mãe e criança na sala cantando a música do chapeuzinho vermelho. Idade da criança: 1; 9.7

I Fragmento

Figura 3 – Extrato 2 do ELAN

The screenshot shows the ELAN software interface. On the left, a video window displays a mother and a young child sitting on a sofa, singing. The main window contains a table of annotations for 'produção vocal da mãe'. Below the table is a control bar with playback buttons and a timeline. At the bottom, a detailed timeline shows the alignment of the mother's vocal production with the lyrics of the song 'Chapeuzinho Vermelho'.

Grade	Texto	Legenda	Lexicon	Comments	Reconhecedores	Metadados	Controles
>	N			Anotação			
1	e como é a história de chapeuzinho vermelho?					Tempo Inicial: 00:00:00.000	Tempo Final: 00:00:02.270
2	como é a música de chapeuzinho vermelho?					00:00:03.450	00:00:05.350
3	de mamãe não de vovozinha					00:00:09.700	00:00:11.240
4	como é a música de chapeuzinho vermelho?					00:00:11.440	00:00:13.440
5	pela estrada fora					00:00:14.190	00:00:16.000
6	levar esses doces					00:00:19.280	00:00:22.120
7	essa mora longe					00:00:25.660	00:00:28.510

Timeline labels: produção vocal da mãe, música de chapeuzinho v, pela estrada fora, eu vou bem sozinha, levar esses doces, para vovozinha, pili cacá (incompreensível), gesto da mãe.

Fonte: Holanda (2015).

Neste fragmento, mãe e bebê interagiram tomando como foco do na cantiga “chapeuzinho vermelho”. A mãe está a todo momento solicitando que a criança complete a frase da música, para que a criança assuma seu lugar na partilha dialógica.

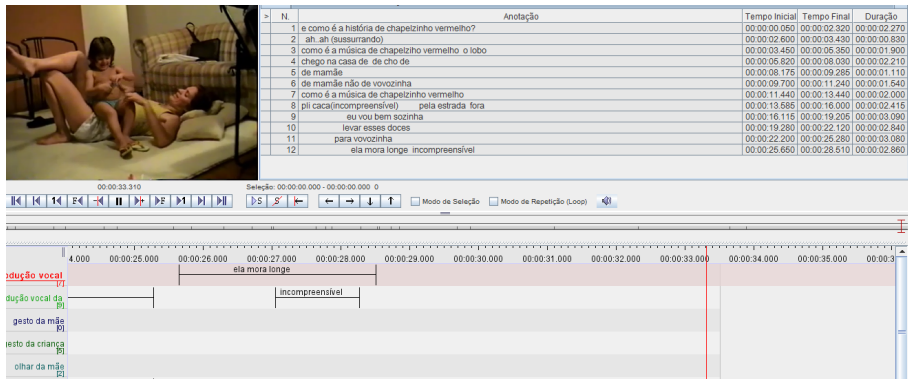
Nesta situação a mãe solicita à criança que complete a frase da música. Percebemos que a mãe, em todo momento, repete a pergunta “*como é a música da chapeuzinho vermelho?*” Podemos inferir que nesta a intenção comunicativa da mãe se concentra em fazer com que a criança complete trechos da música, a inserindo no gênero discursivo cantiga infantil, formando assim um dueto fantástico, levando em consideração que a mãe media a entrada da criança na música e essa faz conforme a dinâmica da mãe inclusive com a presença de gestos, como a gesticulação, a qual acompanha com todos os aspectos prosódicos encontrados na produção vocal da mãe e na sua própria. Vejamos a trilha construída a partir da mescla das trilhas de produção vocal da mãe e da criança:

Analisando este fragmento percebemos que a criança atende à intenção comunicativa da mãe, uma vez que participa do dueto proposto por ela

espontaneamente. E que a matriz gesto e fala insere a criança no mundo no esboço do gênero discursivo cantiga infantil, a criança acompanha e compreende a dinâmica melódica do gênero. É perceptível que à medida que a mãe canta e dá espaço para que a criança cante na mesma medida construindo a interação na qual tanto mãe como criança participam ativamente e movimentam a linguagem numa perspectiva multimodal, já que o face a face se estabelece, os gestos e a produção vocal compactuam para a construção dialógica estabelecida por meio dos gêneros do discurso.

II Fragmento

Figura 4 – Extrato 3 do ELAN



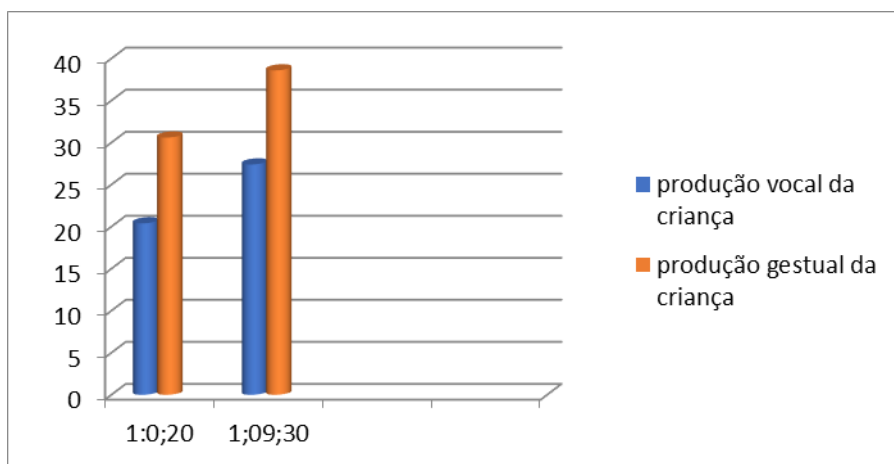
Fonte: Holanda (2015).

Percebemos também que a produção linguística da criança abarca grande influência da fala dirigida a ela, vemos que a mãe media a produção vocal da criança que produz significativamente, sendo possível percebermos os quatros momentos da linguagem infantil propostos por Barros (2012). Embora a mãe de certa forma influencie a produção linguística da criança, a ação de completar as frases que compõem a música é praticada espontaneamente pela criança, que por sua vez também produz gestualidade sincronicamente a melodia da sua voz, como veremos no próximo fragmento e vivencia o esboço do gênero cantiga.

Os dados nos mostram que a mãe está a todo o momento inserindo as crianças em situações comunicativas por meio da matriz gesto e fala. Percebemos que a fala dirigida as crianças as inserem desde cedo no processo de aquisição da linguagem do qual emergem os gêneros discursivos mediante a emergência da interação, logo é possível afirmar que desde muito cedo à medida que somos inseridos na língua materna, somos inseridos no mundo dos gêneros.

As duas cenas, das quais se originam os dados nos mostra a criança em dois momentos distintos da aquisição da linguagem e que nas duas cenas há a presença dos gêneros textuais, como é possível perceber por meio do gráfico a seguir:

Gráfico 1 – Produção quantitativa de gesto e fala



Fonte: Holanda (2015).

Vemos por meio do gráfico o quanto a produção do gesto e fala vai se consolidando à mesma medida em que a criança vai crescendo, isso nos mostra que a linguagem é dialógica e multimodal e que o processo de aquisição da linguagem é um momento rico para apresentar os gêneros do discurso.

Considerações finais

Baseados nos pressupostos da multimodalidade, este trabalho buscou compreender a dialogia mãe-bebê, considerando que estudar o discurso infantil, na verdade, é analisar a linguagem adulta, que é construída dialogicamente nas trocas interativas entre os sujeitos. Nesse sentido, a fim de entender como as rotinas mãe-bebê são construídas, através dos gêneros do discurso, optamos por uma teoria do discurso que possa discutir a complexidade que envolve o processo da linguagem. Através da teoria dialógica de Bakhtin (2009), entendemos que a linguagem é uma construção social, que necessita da mútua interação entre os indivíduos.

Portanto, acreditamos que as crianças vão tendo acesso à linguagem, em suas diferentes modalidades através dos diferentes contextos de gêneros textuais que perpassa situações comunicativas. Percebemos também que as músicas infantis, assim como os diálogos (os gêneros analisados) podem ser compreendidos como ferramentas para a interação da mãe com o bebê, contribuindo, dessa forma, para inserção da criança no mundo dos gêneros textuais.

Assim, podemos afirmar que é por meio da interpretação materna que a criança tem seu primeiro contato com os gêneros textuais. Nesse sentido a criança depende da mãe para se inserir no contexto linguístico.

Referências

AQUINO, F. de S. B.; SALOMÃO, N. M. R. Estilos diretivos maternos apresentados a meninos e meninas. **Estudos de Psicologia**, v. 10, n.2, p.223-230, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2005000200009>. Acesso em: 27 fev. 2023.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da ciência da linguagem**. 13. ed. São Paulo: HUCITEC, 2009.

BARROS, A. T. M. C. **Fala Inicial e Prosódia: do balbucio aos blocos de enunciado**. Universidade Federal da Paraíba, 2012. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. 2012.

BRUNER, J. The ontogenesis of speech acts. **Journal of child language**. Cambridge: CUP, v. 2, n. 1, p. 1-19, 1984. Disponível em: <https://doi.org/10.1017/S0305000900000866>. Acesso em: 25 jan. 2023.

CAGLIARI, L. C. Prosódia: algumas funções dos supra seguimentos. **Cad. Est. Ling.**, Campinas, v. 23, p.137-151, Jul/Dez. 1992. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636850/4571>. Acesso em: 15 fev. 2023.

CAVALCANTE, M. C. B. **Da voz à língua: a prosódia materna e o deslocamento do sujeito na fala dirigida ao bebê**. Universidade Estadual de Campinas. Tese (Doutorado em Linguística). IEL/UNICAMP, Campinas.1999.

CAVALCANTE, M. C. B. **O gesto de apontar como processo de co-construção nas interações mãe-criança**. Universidade Federal de Pernambuco Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 1994.

DEL RÉ, A.; HILÁRIO, R. N.; VIEIRA, A. J. A linguagem da criança na concepção dialógico-discursiva: retrospectiva e desafios teórico-metodológicos para o campo de Aquisição da Linguagem. Bakhtiniana. **Revista De Estudos Do Discurso**, v. 16, n. 1, p.12–38, 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/48071>. Acesso em: 10 fev. 2023.

HOLANDA. Driely Xavier. **Estilos de fala materna e suas contribuições para a inserção linguística do bebê**. Universidade Federal da Paraíba, 2015. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. 2015.

KENDON, A. The Study of Gesture: someremarks on its history. **Recherches sémiotiques/semiotic inquiry**, n.2, p. 45-62, 1982.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MCNEILL, D. So you think gestures are nonverbal? **Psychological Review**, v. 92, n.3, p. 350-371, 1985. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-295X.92.3.350>. Acesso em: 20 fev. 2023.

SCARPA, E. M. O lugar da holófrase nos estudos de aquisição da linguagem. **Cad. Est. Ling.**, Campinas, v. 51, n.2, p.187-200, Jul/Dez. 2009. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8637211/4933>. Acesso em: <https://doi.org/10.1017/S030500090000086615> fev. 2023.

ENSINO/APRENDIZAGEM DO RESUMO ACADÊMICO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO ACADÊMICA: RECONHECIMENTO DA PROGRESSÃO TEMÁTICA A PARTIR DA COESÃO NOMINAL

Marcela de Melo Cordeiro eulálio ¹

Regina Celi Mendes pereira ²

Palavras iniciais...

As discussões sobre escrita nas diferentes culturas disciplinares (Hyland, 2014), embora recentes no Brasil, iniciaram-se há alguns anos nos Estados Unidos (Russel, 2003; Bazerman; Russel, 2004), dando origem ao movimento *Writing Across The Curriculum* (WAC). Nesse percurso, após essas primeiras reflexões, têm surgido pesquisadores latino-americanos interessados em abordar e propor uma escrita através do currículo, a exemplo de Carlino (2017, 2021), na Argentina, e de Navarro e Chion (2021), Navarro (2021), Ramírez Osorio e López-Gil (2018), bem como Natale e Stagnaro (2016), no Chile.

A priori, defendendo o engajamento dos professores, de línguas e de outras culturas disciplinares, no processo de ensino-aprendizagem da lei-

1 . Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING), na Universidade Federal da Paraíba (UFPB). E-mail: celinha.letas@hotmail.com.

2 . Professora do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING), na Universidade Federal da Paraíba (UFPB/CNPq). E-mail: reginacmps@gmail.com

tura e escrita acadêmicas, entendemos a orientação dessas práticas como uma responsabilidade de todos os docentes frente à prática institucional do mistério (Lillis, 1999 apud Carlino, 2017) comum no âmbito universitário. Em vez de esperar que os alunos já saibam ler e escrever textos acadêmicos, é mais produtivo orientá-los, ensinando estratégias necessárias nesse processo de construção do conhecimento.

Isso nos remete ao que diz Lillis (2021, p. 26, grifos nossos): “Uma das coisas que aprendemos como professores é que sempre **precisamos ampliar nosso repertório de recursos e estratégias**, pois é difícil saber exatamente o que será útil e quando para cada aluno em diferentes momentos de seus estudos”³. Isso nos chama a atenção para relevância de sermos professores pesquisadores, investigadores de nossa própria prática. Independentemente da área a que pertencemos, o sentimento de inquietude parece ser sempre necessário. É papel do professor inquietar-se com as dificuldades dos alunos em compreender a estruturação dos gêneros e as estratégias linguísticas necessárias na escrita acadêmica e buscar novas estratégias de ensino que possam orientar esses discentes na construção do seu conhecimento.

Diante disso, abordamos, neste capítulo, uma experiência didática que apresentou a alunos de diferentes áreas o gênero resumo acadêmico em seus diferentes usos e formatos em distintas culturas disciplinares (Hyland, 2014). Objetivamos analisar, no quebra-cabeça do resumo, metodologia utilizada na experiência em questão, a influência da coesão nominal (Bronckart, 1999), mais especificamente no que tange à introdução temática e à correferência, na construção das seções que constituem o gênero.

Metodologicamente, estando situada na área da Linguística Aplicada Indisciplinar (Moita Lopes, 2006), esta é uma pesquisa de caráter qualitativo-interpretativista que tem como quadro teórico-metodológico o Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 1999, 2019, 2021), segundo o qual, numa perspectiva descendente, analisamos o texto, conside-

3 “Una de las cosas que aprendemos como profesor@s es que siempre necesitamos ampliar nuestro repertorio de recursos y estrategias, ya que es difícil saber exactamente qué será útil y cuándo para cada estudiante en distintos momentos de sus estudios” (Lillis, 2021, p. 26).

rando, no contexto deste estudo, os mecanismos da coesão nominal que, dentre outras, possuem a função de introduzir novos temas e assegurar a sua retomada na construção do texto. Baseamo-nos também no conceito de alfabetização acadêmica (Carlino, 2013, 2017), que considera a inserção dos discentes nos letramentos acadêmicos, assim como a concepção de cultura disciplinar cunhada por Hyland (2014).

No que diz respeito à sua organização, além da introdução, este capítulo estrutura-se em 3 tópicos: *Contexto de produção e geração de dados*, seção na qual apresentamos o contexto em que se situa a experiência didática fruto de reflexão neste trabalho; *A progressão temática por meio da coesão nominal no processo de ensino-aprendizagem do resumo acadêmico*, momento em que apresentamos os fundamentos teóricos que embasam nossa discussão e analisamos a coesão nominal, considerando sua importância na progressão temática dos resumos da Zootecnia e da Literatura; e, por fim, *Palavras finais*, tópico no qual tecemos algumas considerações sobre a experiência metodológica apresentada. Ao final, apresentamos uma lista das referências utilizadas ao longo da discussão.

Contexto de produção e geração de dados

A experiência didática apresentada neste texto surgiu de uma reflexão no processo de ensino-aprendizagem do gênero resumo acadêmico, na disciplina *Leitura e produção de gêneros acadêmicos* no Centro de Educação e Saúde da Universidade Federal de Campina Grande, *campus* de Cuité, Paraíba. A disciplina era ministrada para alunos de Matemática, Biologia, Química, Farmácia, Enfermagem e Nutrição. No entanto, esses alunos formavam turmas mistas, ou seja, não existia uma turma para cada curso, com exceção de Enfermagem.

Ao trabalhar com o gênero em sala de aula, primeiramente, a professora⁴ fazia a leitura de exemplares de textos com os alunos, considerando e identificando as seções constitutivas do gênero de acordo com as respectivas culturas disciplinares (Hyland, 2014), compreendendo a particularidade normatizada (Oliveira, 2016) na produção do texto. A necessidade

4 Experiência vivenciada pela primeira autora deste capítulo.

de se atentar para o contexto de produção era bem-informada aos alunos que liam textos de diferentes suportes para entender as diferenças na composição das produções.

Após ler os textos e entender a composição do gênero, os discentes foram solicitados a produzirem um texto. Ao ler os textos produzidos, a professora percebeu que os alunos entendiam o que significavam as seções constitutivas do resumo (contextualização temática, objetivo; metodologia, resultados e conclusões); por outro lado, pareciam não entender que esses movimentos retóricos (Motta Roth; Hendges, 2010) estão interligados, gerando uma progressão do conteúdo temático apresentado no texto. Em outras palavras, realizamos uma contextualização do tema para que o leitor compreendesse o objetivo; apresentamos os procedimentos metodológicos para concretização desse objetivo; o fundamento que norteia a análise dos dados alcançados; os resultados e assim sucessivamente. No entanto, os aprendizes, não compreendendo essa progressão temática, apenas pegavam trechos do artigo científico que deveriam resumir e elaboravam as seções do resumo, sem relacionar as informações.

Por essa razão, a professora da disciplina planejou o que intitulou de quebra-cabeça do resumo. Nessa experiência didática, a professora recortou um resumo, formando peças de um quebra-cabeça. Entregou a cada aluno, em um envelope, essas peças recortadas, com o propósito de fazê-los literalmente montar o texto. Para que não existissem pistas nos cortes das peças, a professora separou os períodos do texto no *Microsoft Word*, de maneira que cada fragmento parecesse único. Para compreender quais fragmentos estavam interligados, os alunos precisavam atentar para os mecanismos de coesão, isto é, elementos de introdução temática, de anáfora, substituição lexical, entre outros.

A professora estipulou um tempo para que os estudantes conhecessem as peças e, em seguida, começou a discutir com eles, perguntando qual a peça introdutória do quebra-cabeça. Nesse caso, deveria ser um fragmento que fizesse uma introdução temática, haja vista a necessária contextualização do tema. Embora procurasse o resumo mais completo possível dentro da área disciplinar dos alunos, a docente chamava sempre

a atenção para as particularidades da escrita do gênero dentro dos diferentes contextos de produção. O resumo pode, por exemplo, não conter uma contextualização temática, posto que muitos autores, considerando seu estilo ou normas de produção, começam a produção de seu texto pelo objetivo.

À medida que iam encaixando as peças do texto, a professora ia explicando o porquê de ser ou não ser uma peça x ou y, sempre procurando estimular a participação dos alunos e, por consequência, desejando tirar suas dúvidas no processo de progressão temática do gênero.

Por mais que tenha surgido nesse contexto de sala de aula, essa experiência didática começou a ser adaptada para outras oportunidades de ensino-aprendizagem dos gêneros. Ainda sobre o gênero resumo, no ensino remoto advindo da pandemia da COVID -19, essa experiência foi adaptada para ser trabalhada em *slides*, em vez de peças recortadas como acontecia no ensino presencial. Então, os fragmentos do texto foram separados em uma sequência numérica e apresentados nos *slides*, de maneira que os discentes, ao lê-los, pudessem indicar a sequência correta do quebra-cabeça, como podemos ver nos dois exemplos a seguir.

O primeiro quadro apresenta um quebra-cabeça construído para alunos de Zootecnia da Universidade Federal Rural de Pernambuco. A dinâmica elaborada a partir do resumo do artigo intitulado *Avaliação do uso de ventilação mínima em galpões avícolas e de sua influência no desempenho de aves de corte no período de inverno* (Vigoderis et al., 2010) teve como objetivo discutir a estrutura do gênero resumo em um curso de curta duração ministrado em uma atividade interinstitucional entre os grupos de pesquisa ATA (Ateliê de Textos Acadêmicos), da Universidade Federal da Paraíba, coordenado pela segunda autora deste trabalho, e o GEPA (Grupo de Estudos em Produção Animal), da Universidade Federal Rural de Pernambuco, coordenado pela professora Ana Maria Duarte Cabral Belo. Uma vez integrante do grupo ATA e responsável pela atividade citada, a docente ministrou o curso.

Quadro 1: peças do quebra-cabeça da Zootecnia

1- Apesar de o sistema com ventilação mínima resultar em menores concentrações de gases, nenhum dos sistemas promove concentração média de dióxido de carbono e monóxido de carbono prejudicial às aves.	5 - Foram utilizados dois galpões similares, cada um com 9.500 aves, da linhagem Cobb, durante um ciclo produtivo completo.
2 - Em um dos galpões, foi instalado um sistema de ventilação positiva que atendia à necessidade mínima de renovação de ar, composto por três ventiladores com vazão de 300 m ³ /min, instalados no forro, paralelamente ao piso.	6 - Houve diferença na temperatura e umidade relativa do ar nas duas primeiras semanas de vida das aves, sobretudo no sistema de ventilação mínima que apresentou as piores condições de conforto.
3 - O sistema com ventilação mínima, da maneira como foi concebido no experimento, diminui significativamente a temperatura no interior do galpão avícola, comprometendo o conforto térmico e o desempenho animal.	7 - Objetivou-se com este trabalho avaliar um sistema de ventilação mínima ou de higiene e sua influência no conforto térmico, na qualidade do ar e no desempenho zootécnico de aves criadas durante o inverno.
4 - As aves mantidas no galpão sem sistema de ventilação tiveram os melhores resultados de peso ao abate (com ventilação - 1,549 kg; e sem ventilação - 1,577 kg), conversão alimentar (com ventilação - 1,63 kg/kg; sem ventilação - 1,59 kg/kg) e eficiência produtiva (com ventilação - 285 e sem ventilação - 297).	8 - O outro galpão foi considerado controle e não possuía sistema de ventilação.
	9 - Houve diferença também na concentração de gases contaminantes, que foi menor no sistema com ventilação mínima.
	10 - Palavras-chave: ambiente térmico; avicultura de corte; qualidade do ar

Fonte: Autoria própria, a partir de Vidogeris *et al.* (2010)

Considerando a particularidade da escrita acadêmica nas diferentes áreas, apresentamos a dinâmica realizada na área da Literatura, tendo como objetivo ressaltar que, embora a conexão seja realizada de outra maneira, a depender da cultura disciplinar (Hyland, 2014), percebemos a existência da temática na construção dos textos. Algumas áreas tendem a utilizar conectivos, como “nessa perspectiva”, “diante disso”, “para tanto”, “além disso” etc., que reforçam essa progressão, enquanto outras constroem a sequenciação das informações somente pelo uso da substituição lexical, uso de pronomes demonstrativos, entre outros, como percebemos no seguinte excerto do resumo acima: “O outro galpão foi considerado controle e não possuía sistema de ventilação”. O termo “o outro galpão” estabelece uma linearidade temática no desenvolvimento do texto, dado que, anteriormente, os pesquisadores haviam indicado a utilização de dois galpões.

Dito isso, procurando exemplificar a diferença entre as áreas, apresentamos, no segundo quadro, um quebra-cabeça construído para

um curso de curta duração ministrado para técnicos administrativos da Universidade Federal da Paraíba. Embora o foco do curso fosse apresentar o gênero projeto de pesquisa, em um segundo momento, considerando a importância do planejamento da escrita e a consequente relação entre as informações do texto, a professora julgou interessante utilizar a dinâmica com o gênero resumo. O gênero em questão é curto, mas, mesmo assim, logicamente, precisa apresentar uma relação bem estabelecida entre as informações para que o leitor entenda a mensagem. Seguindo esse raciocínio, ao realizar a dinâmica com os alunos, a docente, primeira autora deste capítulo, mostrou aos discentes a necessidade de planejamento do texto na construção da progressão do conteúdo temático. Para tanto, foi utilizado o resumo de uma dissertação de Mestrado da área da Literatura intitulada *Oralidade e cultura africanas em aula de língua portuguesa* (Eulálio, 2016). Por contemplar informações de uma dissertação, o resumo é mais extenso, proporcionando uma maior discussão com os estudantes sobre a conexão das informações.

Quadro 2: Peças do quebra-cabeça da Literatura

1 - Essa tradição é uma característica muito presente em grande parte das culturas africanas, embora, hoje, também exista a forte presença da literatura escrita.	7 - Metodologicamente, esta é uma pesquisa-ação de cunho descritivo e interpretativo (Moreira; Caleffé, 2008).
2 - Ressalte-se que essa tradição oral não é exclusivamente africana, já que no Brasil, por exemplo, também existe o contar e ouvir histórias como costume.	8 - A partir de contos brasileiros, angolanos e moçambicanos de tradição oral, comparou-se as realidades em questão, levando-se em conta o fato de que tais contos apresentam aspectos culturais do espaço e tempo no qual são produzidos.
3 - Em muitas culturas, as narrativas orais são passadas de geração em geração como uma forma de manutenção e registro da História, além de preservarem a cultura do povo, constituindo-se em um elemento essencial da tradição oral.	10 - Para tanto, esta pesquisa baseou-se nas reflexões de Leite (2012), Freitas (2010), no que concerne à oralização das literaturas africanas; Jolles (1976), quanto às narrativas curtas; Compagnon (2010), no que diz respeito à literatura; Bauman (2012) e Hall (2006), sobre as noções de culturas e Jullien (2009) no que se refere à noção de interculturalidade, dentre outros estudiosos que trazem reflexões que sustentam a nossa investigação.
4 - É possível perceber que tanto os países do continente africano, quanto o Brasil sofrem com essa generalização cultural.	9 - Finalmente, vê-se a pesquisa em questão como um processo que pode dar auxílio ao aluno na sua reafirmação cultural, conduzindo-o a perceber a necessidade de aceitar as diferenças culturais do outro, respeitando-o e entendendo que não há superioridades culturais.
5 - Nessa perspectiva, o objetivo central desta pesquisa é instigar um diálogo intercultural, em aulas de Língua Portuguesa, com o propósito de promover discussões sobre a cultura afro-brasileira, estimulando as relações interculturais.	
6 - Nesse sentido, conscientes da necessidade de conhecer a diversidade cultural, além de nossas fronteiras, sinalizada nos PCN (2006) e na Lei 10.639/03, identifica-se nos estudos interculturais um caminho para se fazer cumprir a prescrição da Lei.	

Fonte: autoria própria, a partir de Eulálio (2016).

Em termos metodológicos, as reflexões tecidas neste capítulo resultam de uma pesquisa qualitativo-interpretativista (Bortoni-Ricardo, 2008) situada na área da Linguística Aplicada Indisciplinar (Moita Lopes, 2006), considerando o contexto em que se insere seu objeto de estudo, ou seja, a área do saber em que foi realizada a metodologia de ensino-aprendizagem do gênero resumo. Conforme Bortoni-Ricardo (2008, p. 32-33),

O docente que consegue associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, tornando-se um professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos.

Em outras palavras, o professor pesquisador possui, em sua prática docente, uma relação entre a reflexão e a sua ação profissional, uma vez que, nesse processo reflexivo, há uma retroalimentação de ideias na prática. Existe um processo contínuo em uma cadeia constituída pela ação docente, reflexão sobre essa ação, teoria que fundamenta o agir e, por sua vez, as ideias que surgem para ação a partir das leituras teóricas realizadas (Bortoni-Ricardo, 2008). Dito isso, compreendemos a importância de, na condição de professores, estarmos sempre dispostos a avaliarmos o nosso agir em sala de aula e compartilharmos nossas metodologias com os pares. Defendemos, enquanto linguistas aplicadas indisciplinadas, o diálogo incessante não só entre docentes da mesma área, mas, sobretudo, entre colegas de outras áreas, para que seja possível uma contínua construção de conhecimentos e estratégias metodológicas, visando a aperfeiçoar os processos de ensino-aprendizagem que mediamos e dirimir as dificuldades de nossos discentes.

A progressão temática por meio da coesão nominal no processo de ensino-aprendizagem do resumo acadêmico

Muitos estudiosos têm discutido sobre a escrita acadêmica (Motta-Roth; Hendges, 2010; Silva, 2012, 2019; Silva; Reinaldo, 2016), especialmente quando se pensa nas práticas de leitura e escrita situadas nas mais

diversas culturas disciplinares presentes na academia. No entanto, acreditamos que a discussão sobre a escrita deve situar-se não só no âmbito das práticas sociais em que se insere, isto é, na amplitude dos gêneros. Tanto discutimos sobre a produção dos gêneros acadêmicos e o contexto em que eles se inserem que, muitas vezes, desconsideramos aspectos da materialidade linguística constitutiva da produção textual.

Parece-nos que a dificuldade dos alunos em sua inserção nos letramentos acadêmicos não se origina apenas na incompreensão dos gêneros, mas, sobretudo, na incompreensão de aspectos microestruturais relacionados às características linguísticas da escrita acadêmica, o que nos faz pensar na importância de uma alfabetização desses discentes em estratégias linguísticas constitutivas da linguagem acadêmico-científica. Se os alunos, em seus respectivos contextos disciplinares, não conseguem sumarizar, parafrasear, construir adequadamente as relações de coesão e coerência linguístico-textuais, torna-se difícil, por sua vez, elaborar qualquer que seja o texto acadêmico.

Além dessas dificuldades gerais, salientamos que cada área do saber possui uma “linguagem” própria, que deve ser aprendida pelos alunos. Por exemplo, na Matemática, os alunos precisam conhecer a lógica conceptual Matemática para conseguir interpretar os enunciados dos problemas e solucioná-los. Em outras palavras, na Matemática, apenas conhecer as quatro operações, somar, subtrair, dividir e multiplicar, não é suficiente na apropriação da linguagem conceptual, uma vez que os alunos devem conhecer as informações principais de um enunciado, a exemplo da noção de problema, tese e hipótese, bem como saber realizar deduções lógicas que os levem à conclusão e demonstração de um problema. Todo esse percurso só é possível se o aluno for alfabetizado na linguagem da cultura disciplinar em questão.

Seguindo esse raciocínio, lembramos o quão necessário é a inclusão da alfabetização acadêmica na educação superior (Pérez; Natale, 2016), não só no sentido de possibilitar o acesso das mais diversas camadas populares a este nível de ensino, mas permitir-lhes apropriar-se dessa cultura disciplinar. Notamos que, diante dos debates sobre inclusão, ingressar na universidade tem sido oportunidade para alunos de escola pública e de

grupos sociais menos favorecidos ou marginalizados, mas questionamos se apenas possibilitar o acesso é suficiente. De acordo com Pérez e Natale (2016), muitos alunos ingressam no ensino superior, mas, por não conseguirem a inserção na cultura acadêmica, terminam desistindo dos seus respectivos cursos. Isso acontece porque não conseguem acompanhar o processo de ensino-aprendizagem na linguagem acadêmica, o que nos faz perceber a necessidade de ações de inclusão que reforcem não só o acesso à universidade, mas, sobretudo, a permanência. Pensando nisso, diante da importância da inclusão dos discentes nas práticas de leitura e escrita acadêmicas, Carlino (2003, 2017, 2021) apresenta o conceito de alfabetização acadêmica que

Indica o conjunto de noções e estratégias necessárias para participar da cultura discursiva das disciplinas, bem como das atividades de produção e análise de textos exigidas para aprender na universidade. Aponta, assim, para as práticas de linguagem e pensamento do campo acadêmico. Designa também o processo pelo qual alguém passa a pertencer a uma comunidade científica e/ou profissional, justamente por ter se apropriado de suas formas de raciocínio instituídas por meio de certas convenções do discurso⁵ (*tradução nossa*).

Entendemos, ancoradas em Carlino (2003, 2017, 2021), a alfabetização acadêmica como uma proposta de inclusão que, para dar certo, precisa do engajamento dos professores de todas as áreas do conhecimento, dos alunos e das instituições de ensino como um todo, que podem começar a inserir em suas grades curriculares as práticas de leitura e escrita como instrumentos de aprendizagem. Essa prática de inclusão tem dois objetivos (Carlino, 2013, 370): orientar os alunos na elaboração dos gêneros do campo de conhecimento ao qual eles pertencem, assim como

5 “Señala el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad. Apunta, de esta manera, a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico. Designa también el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/ o profesional, precisamente en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso” (carlino, 2003, p. 410).

ensinar as práticas de leitura e escrita necessárias para aprendizagem dos conteúdos na respectiva área do conhecimento. Esses objetivos endossam a necessidade de inserção dessas práticas nas disciplinas específicas, uma vez que, como nos lembra Carlino (2021): uma disciplina é um espaço com linguagem e conceitos próprios; a leitura e a escrita são instrumentos privilegiados na aprendizagem de um conteúdo; ministrar uma disciplina inclui ensinar a continuar aprendendo na cultura disciplinar; o processo de alfabetização acadêmica não é uma habilidade básica; escrever não significa apenas dizer o que sabe, da mesma forma que ler não é apenas extrair o que o texto disse; e, por fim, não se pode pensar que uma única disciplina é suficiente para alfabetizar academicamente nossos alunos.

Entendendo isso, devemos pensar em estratégias de ensino que promovam a inclusão de nossos discentes em suas áreas do saber, lembrando que essas metodologias não devem restringir-se apenas à estrutura dos gêneros, mas contemplar também a materialidade linguística, a dimensão textual-discursiva, que, muitas vezes, é a principal dificuldade dos nossos discentes. Diante disso, ancoradas no quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), teoria inspirada no interacionismo social⁶ (Bronckart, 2021), refletimos sobre a experiência didática objeto de estudo deste capítulo. Considerando que o ISD apresenta seu aparelho nocional organizado sob uma ótica descendente, neste texto, referimo-nos ao esquema geral do modelo de arquitetura dos textos, que apresenta três níveis: infraestrutura do texto, mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos (Bronckart, 1999, 2019, 2021). Entendendo que os mecanismos de textualização “consistem em criar séries isotópicas que contribuem para o estabelecimento da coerência temática” (Bronckart, 1999, p. 10), analisaremos, nos resumos utilizados na estratégia didática foco de reflexão, esses mecanismos com foco nos elementos de coesão nominal no que se refere à correferência e aos procedimentos de retomada anafórica.

6 “O interacionismo social é uma vasta corrente de pensamento das ciências humanas e sociais que se constituiu no primeiro quarto do século XX, notadamente através das obras de Dewey (1925), Mead (1934/2006), Wallon (1942) e Vygotsky (1926/2010), e que foi amplamente inspirada da Ética de Spinoza (1677/1965), bem como das proposições filosóficas de Marx e Engels” (BRONCKART, 2021, p. 336).

Para compreendermos a progressão temática nos textos, consideramos não só os mecanismos de conexão explícitos neles, mas também as substituições lexicais realizadas, promovedoras da anáfora. Percebemos que, enquanto na Literatura os pesquisadores optam por explicitar, com maior frequência, a conexão das informações na escrita, na Zootecnia, essa retomada é realizada, de maneira mais frequente, por elementos anafóricos que constroem a progressão das informações, como podemos observar no texto a seguir.

Quadro 3: Resumo da Zootecnia

Avaliação do uso de ventilação mínima em galpões avícolas e de sua influência no desempenho de aves de corte no período de inverno

Objetivou-se com este trabalho avaliar um sistema de ventilação mínima ou de higiene e sua influência no **conforto térmico**, na **qualidade do ar** e no **desempenho zootécnico de aves** criadas durante o inverno. **Foram utilizados dois galpões similares**, cada um com 9.500 aves, da linhagem Cobb, durante um ciclo produtivo completo. **Em um dos galpões**, foi instalado um sistema de **ventilação positiva que atendia à necessidade mínima de renovação de ar**, composto por três ventiladores com vazão de 300 m³/min, instalados no forro, paralelamente ao piso. **O outro galpão** foi considerado controle e **não possuía sistema de ventilação**. **Houve diferença na temperatura e umidade relativa do ar** nas duas primeiras semanas de vida das aves, sobretudo no sistema de ventilação mínima que apresentou as **piores condições de conforto**. **As aves mantidas no galpão sem sistema de ventilação** tiveram os melhores resultados de peso ao abate (com ventilação - 1,549 kg; e sem ventilação - 1,577 kg), conversão alimentar (com ventilação - 1,63 kg/kg; sem ventilação - 1,59 kg/kg) e eficiência produtiva (com ventilação - 285 e sem ventilação - 297). **Houve diferença também** na concentração de gases contaminantes, que foi menor no sistema com ventilação mínima. O sistema com ventilação mínima, da maneira como foi concebido no experimento, diminuiu significativamente a temperatura no interior do galpão avícola, comprometendo o conforto térmico e o desempenho animal. Apesar de o sistema com ventilação mínima resultar em menores concentrações de gases, nenhum dos sistemas promove concentração média de dióxido de carbono e monóxido de carbono prejudicial às aves.

Palavras-chave: ambiente térmico; avicultura de corte; qualidade do ar

Fonte: Vigoderis *et al.* (2010, p.1381)

A priori, no que se refere à estrutura, identificamos, no resumo da Zootecnia, quatro dos movimentos retóricos apresentados por Motta-Roth e Hendges (2010), sendo eles: objetivo, procedimentos metodológicos, resultados e conclusão. Não podemos dizer que essa é uma estrutura predominante nessa área do saber, uma vez que estamos lendo um resumo publicado em um suporte específico (Revista Brasileira de Zootecnia). No entanto, conforme temos visto nas leituras de textos dessa área, independentemente do suporte de publicação, há predominância de uma linguagem mais objetiva e impessoal. Percebemos que, neste resumo em análise, os autores optaram por utilizar a terceira pessoa do singular nas conjugações verbais e uma progressão temática por meio, preferencialmente, da coesão nominal. Ou seja, não existem mecanismos de conexão explícitos entre as seções do texto, o que não significa que os autores não estabeleceram uma linearidade na organização das informações do texto. Na verdade, utilizar mecanismos de conexão não significa estabelecer corretamente a progressão temática de um texto, pois percebemos, muitas vezes, que os estudantes no processo inicial da escrita acadêmica, por desconhecerem o sentido das conjunções, utilizam-nas de maneira inapropriada, causando uma falha de sentido, além de, muitas vezes, não obedecerem à hierarquia entre as informações, ocasionando, também, uma lacuna na coerência textual.

Por essa razão, compreendemos que o quebra-cabeça textual pode auxiliar os alunos a compreenderem a hierarquia das informações no texto, independentemente dos conectivos utilizados para enfatizar a relação dessas informações. Em outras palavras, antes de utilizar, “entretanto”, “mas”, “por isso”, “pois”, “além disso”, entre tantos outros mecanismos de conexão, os estudantes precisam identificar a progressão temática. Notamos a importância da coesão nominal, considerando sua função de introduzir e retomar temas no desenvolvimento do texto, por meio de pronomes pessoais, relativos, demonstrativos, possessivos, além dos sintagmas nominais comuns nas substituições lexicais. As cadeias anafóricas presentes na construção do texto permitem ao leitor compreender a introdução temática, assim como as ideias secundárias relacionadas a este tema.

Analisando o resumo acima, destacamos termos que constroem a coesão nominal do texto. Primeiramente, embora não exista uma contextualização temática, identificamos no objetivo sintagmas nominais importantes na introdução temática, tais como ventilação mínima”, “conforto térmico”, “qualidade do ar” e “desempenho zootécnico de aves”. Sem a indicação do objetivo relacionado a esses termos, o leitor não entenderia os termos seguintes utilizados na hierarquização das informações. Em outras palavras, o termo “foram utilizados dois galpões similares” só faz sentido porque, antes, foi explicitado o objetivo da pesquisa, de modo que o leitor entende que esse seria um procedimento metodológico para concretização do propósito dos pesquisadores. O termo “O outro galpão” só faz sentido porque tinha sido informada a existência de dois galpões, bem como o que tinha sido realizado em um desses ambientes. Percebemos uma sequência de informações desencadeadas a partir da primeira sequência apresentada. Inclusive os resultados são apresentados de maneira que essa hierarquia na progressão temática do texto permaneça, uma vez que os autores abordam a “diferença na temperatura e umidade relativa do ar” e, por consequência, conforto térmico das aves para, em seguida, falarem do desempenho zootécnico dessas aves de corte, no que tange ao peso e ao abate, conversão alimentar e eficiência produtiva. Ao acrescentar o resultado sobre a concentração de gases contaminantes, os estudiosos utilizam o termo “também”, dando a ideia de adição de informação.

Diante dessas considerações, notamos que, para conseguirem montar o quebra-cabeça, ao receberem os períodos do texto separados e desordenados, os alunos precisavam procurar a informação responsável por introduzir a temática. Certamente, sem conhecer previamente o texto resumido, esta é uma tarefa difícil. No entanto, o propósito dessa dinâmica é mostrar aos alunos a importância da progressão temática e do planejamento textual no processo da escrita. É importante que essa atividade seja conduzida oralmente, de forma que o professor possa ir discutindo com os alunos o porquê de a “peça” x não poder introduzir o tema e a “peça” y poder.

Geralmente, ao lermos os textos dos nossos alunos iniciantes na escrita acadêmica, encontramos informações desconectadas, sem progressão temática, porque eles não compreendem o que significa planejar o texto obedecendo à hierarquização das informações. A ideia que temos, muitas vezes, é a de que eles tentam introduzir um tema no primeiro parágrafo e outro no segundo. Isso acontece devido à falta de compreensão a respeito da organização dos elementos temáticos do texto. Apontar a lacuna na coerência textual não é suficiente para dirimir as dificuldades desses estudantes, pois o problema não existe porque eles esquecem de estabelecer uma progressão temática; o problema existe, na maioria das vezes, porque eles não sabem construí-la.

Por essa razão, entendemos que o reconhecimento dessa problemática não é suficiente. Temos muitas publicações que relatam as dificuldades dos alunos no processo da escrita acadêmica (Juchum, 2014; Marinho, 2010), mas precisamos de publicações que compartilhem propostas didáticas que nos auxiliem na resolução desse problema. De acordo com Carlino (2013), considerando seu contexto argentino, no ano em que ela publicou este texto, os pesquisadores costumavam focar no ensino e na interpretação de textos de cursos específicos relacionados à leitura e à escrita de textos acadêmicos, mas se esqueciam de proporcionar orientações aos professores das disciplinas específicas sobre o que eles poderiam fazer em seus cursos, considerando a escrita como um meio de aprendizagem e não um fim em si mesma. Essa realidade tem mudado, considerando os textos que apresentam estratégias metodológicas do ensino-aprendizagem de leitura e escrita em outras disciplinas, como vemos nos textos da própria Carlino (2017; 2021), Benvegnú (2021) e Sánchez e Montes (2016).

No entanto, no Brasil, apesar da existência de alguns grupos de pesquisa que se empenham nessas discussões em torno da necessidade de novas estratégias metodológicas que trabalhem com a leitura e a escrita nas diferentes culturas disciplinares – a exemplo do Ateliê de Textos Acadêmicos (ATA) na Universidade Federal da Paraíba, do LPT acadêmi-

co na Universidade Federal do Piauí e do LETA (Laboratório de Leitura e Escrita de Textos Acadêmicos) na Universidade Federal de Campina Grande, só para citar alguns grupos da região Nordeste –, notamos que ainda temos uma longa caminhada. Precisamos da conscientização dos professores das outras áreas disciplinares no que tange à necessidade de se orientar a leitura e a escrita em suas disciplinas, lembrando-lhes que a escrita acadêmica, conforme aponta Navarro (2018), apresenta uma *função epistêmica*, responsável por favorecer a aprendizagem dos conteúdos disciplinares; uma *função retórica*, a partir da qual o estudante tem a possibilidade de internalizar e exercitar as formas de comunicação próprias de cada espaço disciplinar; uma *função habilitante*, em que devem ser definidas as maneiras de se avaliar a aprendizagem; uma *função crítica*, que oportuniza ao aluno o domínio do conteúdo para que ele consiga problematizar os conceitos de forma analítica; e, por fim, uma *função expressiva*, que possibilita ao discente expor suas percepções diante do que lhe foi apresentado, podendo despertar a criatividade do estudante. Essas funções da escrita acadêmica apresentadas por Navarro (2018) endossam a necessidade de todos nós professores nos preocuparmos com a leitura e a escrita acadêmicas independentemente da área do saber da qual nos ocupamos no ambiente universitário. Em outras palavras, entendendo a escrita como processo, compreendemos que, ao lerem e escreverem com mais frequência, exercitando as formas de comunicação de seus campos disciplinares, os alunos têm a possibilidade de superarem, aos poucos, suas dificuldades em construir uma progressão temática, entre outros aspectos necessários na construção do texto.

Cientes dessas reflexões, vejamos o resumo da área da Literatura, no qual percebemos não só a coesão nominal foco de nossa análise, mas, também, a conexão, revelando, o que nos pareceu indicar, preliminarmente, uma peculiaridade das áreas de linguagem, em geral, embora não seja o caso de fazer generalizações. O resumo em questão contempla informações de uma dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação de Linguagem e Ensino da Universidade Federal da Campina Grande. Vejamos, abaixo, o texto, atentando para os elementos em destaque.

Quadro 4: Resumo da Literatura

Oralidade: literatura e cultura africanas em aula de língua portuguesa

Em muitas culturas, as **narrativas orais** são passadas de geração em geração como uma forma de manutenção e registro da História, além de preservarem a cultura do povo, constituindo-se em um elemento essencial da **tradição oral**. **Essa tradição** é uma característica muito presente em grande parte das culturas africanas, **embora**, hoje, também exista a forte presença da literatura escrita. **Ressalte-se que essa tradição oral** não é exclusivamente africana, **já que** no Brasil, por exemplo, também existe o contar e ouvir histórias como costume. É possível perceber que tanto os países do continente africano, quanto o Brasil sofrem com **essa generalização cultural**. **Nesse sentido, conscientes da necessidade de conhecer a diversidade cultural**, além de nossas fronteiras, sinalizada nos PCN (2006) e na Lei 10.639/03, identifica-se nos estudos interculturais um caminho para se fazer cumprir a prescrição da Lei. **Nessa perspectiva, o objetivo central** desta pesquisa é instigar um diálogo intercultural, em aulas de Língua Portuguesa, com o propósito de promover discussões sobre a cultura afro-brasileira, estimulando as relações interculturais. **A partir de contos brasileiros, angolanos e moçambicanos de tradição oral, comparou-se as realidades em questão**, levando-se em conta o fato de que **tais contos** apresentam aspectos culturais do espaço e tempo no qual são produzidos. **Metodologicamente, esta é uma pesquisa-ação** de cunho descritivo e interpretativo (Moreira; Caleffe, 2008). **Para tanto, esta pesquisa** baseou-se nas reflexões de Leite (2012), Freitas (2010), no que concerne à oralação das literaturas africanas; Jolles (1976), quanto às narrativas curtas; Compagnon (2010), no que diz respeito à literatura; Bauman (2012) e Hall (2006), sobre as noções de culturas e Jullien (2009) no que se refere à noção de interculturalidade, dentre outros estudiosos que trazem reflexões que sustentam a nossa investigação. **Finalmente, vê-se a pesquisa em questão** como um processo que pode dar auxílio ao aluno na sua reafirmação cultural, conduzindo-o a perceber a necessidade de aceitar as diferenças culturais do outro, respeitando-o e entendendo que não há superioridades culturais.

Palavras-chave: Oralidade; Interculturalidade; Aula de Língua Portuguesa.

Fonte: Eulálio (2016, p.8)

Analisando este texto, no que diz respeito à estrutura, observamos que, diferentemente do da Zootecnia, ele apresenta contextualização temática, objetivo, metodologia e conclusão. Notamos que, em vez de priorizar os resultados da pesquisa, a autora ressalta a contextualização que justifica a necessidade de sua realização e, sobre a metodologia, percebemos três elementos que a constituem, sendo eles: procedimentos que indicam a concretização da pesquisa, classificação do estudo, bem como os referenciais que embasam as reflexões. Isso nos faz pensar, mais uma vez, na particularidade normatizada da escrita acadêmica (Oliveira, 2016), pois, em áreas especialmente da saúde, não é comum expor os referenciais teóricos no gênero resumo.

A respeito dos mecanismos de textualização, primeiramente, identificamos forte presença de elementos conectivos que reforçam a progressão temática no texto. Essa progressão é realizada de maneira específica por meio da organização das informações, pois identificamos, no primeiro período, uma introdução temática a partir dos termos “Em muitas culturas”, “narrativas orais” e “tradição oral”. Nos dois períodos seguintes, a informação é retomada a partir do sintagma “essa tradição”, que constrói uma anáfora no processo da coesão nominal. Posteriormente, antes do objetivo, a autora utiliza o termo “essa generalização cultural” para fazer menção à problemática apresentada no corpo do texto e usa o conectivo “nesse sentido” para reforçar a relação entre esse sintagma utilizado e a necessidade de conhecer a diversidade cultural, o que leva o leitor ao objetivo da pesquisa, ou seja, “instigar um diálogo intercultural, em aulas de Língua Portuguesa, com o propósito de promover discussões sobre a cultura afro-brasileira, estimulando as relações interculturais”.

Verificamos que a coesão nominal no texto é perceptível na forma como as ideias são apresentadas, independentemente dos elementos de conexão apresentados. Sem dúvidas, esses elementos, como visto no termo “Nessa perspectiva” antes do objetivo, endossam a relação das informações entre os movimentos retóricos, mas o mais importante é a maneira como a progressão temática é construída. Ao priorizar a hierarquização dos elementos temáticos apresentados no seu texto, o produtor facilita a sua compreensão, conduzindo o leitor a entender que uma informação o leva à outra.

Dando prosseguimento à leitura, identificamos termos como “as realidades em questão”, “tais contos”, “esta pesquisa” e “a pesquisa em questão” que continuam assegurando as substituições lexicais no desenvolvimento do texto. Além desses, termos como “metodologicamente”, “para tanto” e “finalmente” asseguram a compreensão das seções textuais, sejam elas a metodologia ou a conclusão da autora. Entretanto, ao procurar montar o quebra-cabeça desse resumo, os estudantes não podem apenas se deixarem guiar pela ocorrência desses conectivos, haja vista que, se não se atentarem para os sintagmas nominais constituintes da progressão temática, não conseguirão entender a estrutura do texto.

Percebemos que, apesar da relevância dos elementos que endossam as relações, notamos um protagonismo maior nos termos que recuperam essas informações através dos elementos anafóricos. Logo, o aluno precisa se atentar que, por exemplo, não é possível iniciar o texto com o período “Essa tradição é uma característica muito presente em grande parte das culturas africanas, embora, hoje, também exista a forte presença da literatura escrita”, visto que o sintagma “essa tradição” recupera uma informação colocada anteriormente. Do mesmo modo, o período “É possível perceber que tanto os países do continente africano, quanto o Brasil sofrem com essa generalização cultural” apresenta o termo “essa generalização cultural”, indicando, por sua vez, uma discussão anterior. Essas são percepções importantes para serem refletidas com nossos alunos, pois é uma maneira de ensiná-los não só a introduzirem corretamente os temas em seus textos, mas também, a utilizarem adequadamente os pronomes demonstrativos, possessivos, entre outros vocábulos que auxiliam no desenvolvimento da coesão nominal textual.

Ao lermos os resumos da Zootecnia e da Literatura, apesar da ressalva na construção da coesão nominal, verificamos diferenças tanto no que se refere à planificação, estrutura do texto, quanto no que tange ao uso de conectivos. Isso denota o quanto a ação de linguagem, a depender do contexto de produção e da cultura disciplinar, pode modificar o gênero. Assegurando esse aspecto, Machado (2005, p. 251) afirma que

Dado que as situações de ação de linguagem, pelo menos em parte, são sempre diferentes, o produtor vai sempre adaptar o gênero aos valores particulares da situação em que se encontra. **Esse processo de adaptação poderá trazer conseqüências sobre os diferentes níveis do texto: na sua organização interna, nos mecanismos enunciativos, nos mecanismos de textualização.** Ao final do processo, o texto produzido acabará por ser dotado de um estilo particular. Assim, toda produção pode contribuir para a modificação do gênero (*grifos nossos*).

Como já dito e reforçado por Machado (2005), as mudanças no contexto da ação da linguagem podem causar diferenças na infraestrutura geral do texto, nos mecanismos enunciativos e nos mecanismos de textualização. No caso analisado neste capítulo, observamos diferenças em dois desses níveis de análise da arquitetura textual: a infraestrutura geral do resumo, dada a mudança nos movimentos retóricos (Motta-Roth; Hendges, 2010), assim como os mecanismos de textualização, especificamente no que se refere à coesão nominal e à conexão. Embora pareça redundante enfatizar essas distinções entre os textos da Zootecnia e da Literatura, é importante esse reforço para que os docentes dessas culturas disciplinares entendam a necessidade de eles orientarem a escrita enquanto especialistas das ações linguageiras das quais fazem parte. É proeminente a importância de os especialistas pensarem em estratégias metodológicas que possam auxiliar os seus alunos em sua inserção nas respectivas áreas do saber.

Para finalizar, ressaltamos que essa experiência didática contribuiu significativamente para compreensão dos alunos no que tange à progressão temática no texto. Embora seja comum apresentarmos *feedbacks* nos textos dos nossos alunos sobre os problemas macro e microestruturais que encontramos, nem sempre eles compreendem o que queremos dizer ao apresentar essas lacunas. Montar o quebra-cabeça do gênero resumo com esses discentes e mostrar-lhes como se constrói a linearidade das informações foi uma maneira de explicar-lhes o porquê de ser importante utilizar conectivos e termos anafóricos na construção do conteúdo temático, fazendo-lhes, por sua vez, compreender suas dificuldades.

Palavras finais ...

Neste capítulo, tivemos como objetivo abordar uma experiência didática sobre o processo de ensino-aprendizagem do gênero resumo, intentando analisar, em tal experiência, como trabalhar com nossos alunos a influência da coesão nominal (Bronckart, 1999), mais especificamente no que tange à introdução temática e à correferência, na construção das seções que constituem o gênero resumo.

Em termos gerais, percebemos que os mecanismos de coesão nominal favorecem o reconhecimento dos movimentos de planificação e progressão temática do texto presentes nos resumos, considerando suas peculiaridades nas diferentes áreas disciplinares. Percebemos, a depender da área, mudanças na infraestrutura geral do gênero e nos mecanismos de textualização. A leitura e discussão dos textos com os discentes possibilitaram-lhes a compreensão de suas dificuldades no uso de elementos coesivos e sua função na progressão de informações no texto.

Destacamos a necessidade de trabalharmos mais com os elementos da materialidade textual em sala de aula, uma vez que, nem sempre, os estudantes compreendem nossas orientações e comentários em suas produções. A leitura e produção compartilhada em sala de aula parece ser uma forma de esclarecer as dúvidas que os discentes possuem. Além disso, devemos divulgar essas experiências com os docentes de outras culturas disciplinares, para que eles entendam que, na posição de especialistas da área, podem auxiliar seus alunos na condução da leitura e escrita de seus textos.

Referências

- BAZERMAN, C.; RUSSEL, D. **Writing selves/ writing Society**. Colorado State University: WAC Clearinghouse, 2004.
- BENVEGNÚ, M. A. Las prácticas de lectura en la universidad: um taller para docentes. *In*: CARLINO, P. **Textos em contexto: ler y escribir en la universidad**. Buenos Aires, Argentina: Asociación Internacional de Lectura, 2021, p.43-57.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRONCKART, J-P. **Atividades de linguagem, textos e discursos**. São Paulo: Educ, 1999.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Théories du langage: Nouvelle Introduction Critique**. Bruxelas: Édition Mardaga, 2019.
- BRONCKART, J-P. **Teorias da linguagem: nova introdução crítica**. Tradução de Luzia Bueno, Ana Maria Mattos Guimarães, Eliane Gouvêa Lousada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2021.

CARLINO, P. Alfabetización académica: um cambio necessário, algunas alternativas posibles. **Educere**, Universidad de los Andes Mérida, Venezuela v. 6, n.20, p. 409-420, 2003.

CARLINO, P. Alfabetización académica diez años después. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, Distrito Federal, México, v. 18, n.57, p.355-381, 2013.

CARLINO, P. **Escrever, ler e aprender na universidade**: uma introdução à alfabetização acadêmica. Tradução de Suzana Schwartz. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

CARLINO, P. **Textos em contexto**: ler y escribir en la universidad. Buenos Aires, Argentina: Asociación Internacional de Lectura, 2021.

EULÁLIO, M. de M. C. **Oralitura**: literatura e cultura africanas em aula de língua portuguesa. 2016. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2016.

JUCHUM, M. A escrita na universidade: uma reflexão com base no que os alunos dizem em seus textos. **Horizontes de Linguística Aplicada**, Rio Grande do Sul, v.13, n. 1, p. 107-129, 2014.

HYLAND, K. English for Academic Purposes. *In*: LEUNG, Constant; STREET, Brian (eds.). **The Routledge Companion to English Studies**. London: Routledge, 2014, p. 392-448.

LILLIS, T. Principios para construir una pedagogia inclusiva de la escritura. *In*: NAVARRO, Federico. **Escritura e inclusión en la universidad**: herramientas para docentes. Santiago de Chile: Editorial Universitaria S.A, 2021, p.19-44.

MACHADO, A. R. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. *In*.: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p.237-259.

MARINHO, M. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v.10, n.2, p.363-386, 2010.

MOITA LOPES, L. P. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. *In*: Luiz Paulo

da Moita Lopes (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p.85-107.

MOTTA-ROTH, D; HENDGES, G. R. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

NATALE, L.; STAGNARO, D. (Orgs.). **Alfabetización académica**: un camino hacia la inclusión en el nivel superior. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento, 2016.

NAVARRO, F. Más allá de la alfabetización académica: las funciones de la escritura en educación superior. *In*: ALVES, M. A.; BORTOLUZZI, Iensen (Eds.). **Formação de Professores**: Ensino, linguagens e tecnologias. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018, p.13-49.

NAVARRO, F.; CHION, A. R. **Escribir para aprender**: disciplinas y escritura em la escuela secundaria. WAC Clearinghouse, 2021.

NAVARRO, F. **Escritura e inclusión en la universidad**: herramientas para docentes. Santiago de Chile: Editorial Universitaria S.A, 2021.

OLIVEIRA, H. G. A. **O graduando de letras e a escrita**: entre representações e vozes como espaço de ação discursiva. 2016. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2016.

PÉREZ, I. G.; NATALE, L. Inclusión em educación superior y alfabetización académica. *In*: NATALE, Lucía; STAGNARO, Daniela (Orgs.). **Alfabetización académica**: un camino hacia la inclusión en el nivel superior. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento, 2016, p.13-46.

RAMÍREZ OSORIO, L. S.; LÓPEZ-GIL, K. S. **Orientar la escritura a través del currículo en la universidad**. Santiago de Cali: Pontificia Universidad Javeriana, Sello Editorial Javeriano, 2018.

RUSSEL, D. Preface. *In*: BJORK, L.; BRAUER, G.; RIENECKER, L.; JORGENSEN, P. **Teaching Academic Writing in European Higher Education**. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2003.

SÁNCHEZ, E. M.; MONTES, S. El Programa de Lectura y Escritura Académicas de la Pontificia Universidad Católica de Chile: sus aportes para la inserción académica de los estudiantes. *In*: NATALE, L.; STAGNARO, D. (Orgs.). **Alfabetización académica**: un camino hacia la inclusión en el nivel

superior. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento, 2016, p.75-101.

SILVA, E. M. da. **Professora, como é que se faz?**. Campina Grande: Bagagem, 2012.

SILVA, E. M. da. **Resumo ou resenha, professora?**. Campina Grande: EDUFPG, 2019.

SILVA, E. M.; REINALDO, M. A. G. M. Escrita disciplinar: contribuições para o ensino de Língua Portuguesa na graduação. **Revista Ilha do Desterro**, Universidade Federal de Santa Catarina, v.69, n.3, p.141-155, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8026.2016v69n3p141>.

VIGODERIS, R. B. *et al.* Avaliação do uso de ventilação mínima em galpões avícolas e de sua influência no desempenho de aves de corte no período de inverno. **Revista Brasileira de Zootecnia**, v. 39, n.6, p. 1381-1386, 2010.

CAPACIDADES E OPERAÇÕES DE LINGUAGEM PARA O ENSINO DA ESCRITA ACADÊMICA: UMA ANÁLISE DE TEXTOS PRODUZIDOS EM SITUAÇÃO DE FORMAÇÃO INICIAL

Hermano Aroldo Gois Oliveira ¹
Regina Celi Mendes Pereira ²

Introdução

É no interior do Projeto de Pesquisa Ateliê de Textos Acadêmicos (ATA), empreendido no âmbito das pesquisas do Programa de Pós-graduação em Linguística (PROLING), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), na área de Linguística Aplicada, e vinculado ao Grupo de Estudos em Letramentos, Interação e Trabalhos (GELIT/UFPB/CNPq), que se busca oferecer subsídios para o exercício da escrita acadêmica em maior escala, dentre os quais se destacam *workshops* e oficinas voltadas para o desenvolvimento da escrita acadêmica e de letramento científico em contexto universitário direcionados a graduandos de diferentes cursos da instituição referenciada. Além disso, pesquisas são empreendidas (Pereira, 2014; Basílio; Pereira, 2014; Oliveira, 2021), desde monografias a aprofundamento de seus temas em Dissertações, Teses, capítulos de livros, livros e artigos em periódico.

1 Doutor em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). E-mail: oliveirahermano.letras@gmail.com

2 Doutora em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). E-mail: reginacmps@gmail.com

Nesse viés, a fim de dar visibilidade aos trabalhos concebidos e gerados a partir do ATA, interessa-nos, neste artigo, apresentar uma análise linguístico-discursiva, por meio de capacidades e de operações de linguagem, de textos produzidos em duas situações de formação profissional. A primeira diz respeito ao relatório de observação de estágio, produzido para cumprir os requisitos de um componente curricular, atendendo a uma finalidade pedagógica. A segunda situação diz respeito ao artigo de divulgação científica, produzido em contextos extrassala de aula, em atividades inerentes a Projeto e Pesquisa, sob a supervisão do professor-orientador, atendendo a uma finalidade investigativa.

Fundamentando-nos no aporte teórico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), situamos o pensamento de alguns teóricos em torno da questão: *Quais capacidades e operações de linguagem são percebidas no modo de funcionamento linguístico-discursivo na escrita de um relatório de atividade e de um artigo de divulgação científica?* Assim, o presente trabalho, acerca das atividades de linguagem comuns aos agires dos agentes produtores, não se apoia em critérios estritamente formais, uma vez que é por meio do contato entre o pesquisador e o agente-produtor, nas interações realizadas, que temos acesso ao agir de linguagem e/ou às ações de linguagem, por meio de texto/discurso (Bulea, 2010). Logo, interessa-nos, no texto, a interpretação do agir e a descrição da ação de linguagem frente às práticas de escrita por atores sociais e com práticas letradas distintas vivenciadas na cultura disciplinar referida.

Baseados no construto teórico do ISD, assumimos que tais agentes, no âmbito de uma determinada atividade institucional, mobilizam os conhecimentos socialmente requeridos e/ou construídos que refletem competências languageiras, isto é, o atendimento de objetivos estabelecidos à prática inserida. Desse modo, ao caracterizarem o modo de gerenciar a escrita de textos requeridos, os agentes revelam, em particular, mobilizar operações de linguagem, a exemplo das representações sobre o contexto físico e sócio subjetivo, da infraestrutura, de textualização, entre outras, definidas por capacidades, tais como de ação, discursivas e linguístico-discursivas, que são guiadas por objetivo ou finalidade comunicativa de uma atividade situada. Essas ações de linguagem nas quais os agentes

se encontram atendem a condições necessárias, tais como motivos, intenções, responsabilidades que são niveladas a partir da avaliação desses produtores e, assim, materializadas em unidade comunicativa, a exemplo do texto empírico.

Aspecto metodológico: desenho da pesquisa

Trata-se de um estudo denominado qualitativo. Sobre tal afirmação, justificamos a definição ao reconhecermos, a partir da literatura recorrida (Bogdan; Biklen, 1994; Chizzotti, 2017), atributos característicos desta em nossa agenda investigativa. Nessa direção, Bogdan e Biklen (1994) esclarecem que a abordagem da investigação qualitativa exige do pesquisador que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é *trivial*, que tudo tem potencial para construir uma pista que possibilite estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do objeto de estudo – o que ilustra a abordagem da sessão reflexiva realizada separadamente com cada agente de nosso estudo.

Quanto à geração dos dados, adotamos uma classificação híbrida, do tipo exploratória-experiencial. Recorremos à metodologia exploratória porque, de acordo com as considerações de Gil (2008), esse tipo de pesquisa tem por finalidade primordial desenvolver, esclarecer ou até modificar conceitos já formulados outrora, com vistas à caracterização de problemas mais precisos. Não por acaso, envolvem, ainda de acordo com o autor, levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e/ou estudos de casos.

Além do mais, esse tipo de pesquisa faz-se importante, uma vez que proporciona visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fenômeno, a qual, costumeiramente, é vista como primeira etapa de investigação mais ampla (Gil, 2008). Desse modo, interessados em obter maiores esclarecimentos sobre conhecimentos acerca da configuração de textos produzidos em curso de Licenciatura, assim como “suscitar dos informantes respostas por escrito ou verbalmente sobre assunto que os informantes saibam opinar ou informar” (Chizzotti, 2017, p. 69), recorreremos a esse tipo de investigação em uma interlocução planejada com os agentes da pesquisa, para um momento inicial em que todos

os envolvidos responderiam aos mesmos itens, adotando, portanto, a elaboração e aplicação de questionário com intuito de posterior retomada. É mediante tal movimento que seguimos com um procedimento mais sistematizado, a exemplo do contato direto disposto de gravador e bloco de anotações.

Recorremos, também, a outra modalidade de pesquisa, a experiencial, pois propomos privilegiar a voz dos sujeitos colaboradores, vistos como testemunhas legítimas de eventos e processos de ensino/aprendizagem (Miccoli, 2014; Miccoli; Lima, 2012; Miccoli 2006). É nesse sentido que, ao ouvir diferentes vozes,

Essa orientação se justifica por subscrever a um paradigma de pesquisa qualitativa no qual a teoria emerge da observação da prática e, principalmente, por subscrever ao princípio de que os dados devem ser autênticos, pois ao dar voz àquele que vivencia o processo, seja de ensino ou de aprendizagem, tem-se uma visão desse processo muito diferente daquele que observa sem ter a experiência. A visão sistêmica emerge e a compreensão daquilo que investigamos é ampliada quando aquele que vivencia é quem conta a história (Miccoli, 2006, p. 208).

Assim, os participantes da pesquisa tornam-se, igualmente, responsáveis pelo processo experienciado, isto é, são agentes da reflexão (Aragão, 2014).

Capacidades e operações de linguagem para a escrita de textos

É nas atividades de linguagem que se permite eficaz compreensão acerca das condutas de cunho sócio-histórico – mas também ideológico – que o ser humano apresenta (Bronckart, 1999; 2006; Souza, Stutz, 2019). Esse entendimento é basilar para que a linguagem seja vista tanto como instrumento de comunicação quanto fio articulador de saberes em uma determinada situação de interação. Nesses termos, Cristovão e Stutz (2011), a partir do arcabouço teórico do ISD, inferem que as atividades de linguagem estão concatenadas às atividades praxiológicas/gerais e as-

sim esclarecem: “as atividades de linguagem (agir languageiro) constituem o arquitecno no qual estamos imersos fornecendo-nos um repertório de gêneros textuais necessários para as nossas ações” (p. 22). Nesse sentido, à ação de linguagem subjazem diversas capacidades mobilizadas por parte do agente.

De acordo com Dolz e Schneuwly (2004, p. 44), essas capacidades são apresentadas como “aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um gênero numa situação de interação determinada”. Ou ainda, no dizer de Cristovão (2007), uma série de operações de linguagem necessárias à identificação e escolha de parâmetros textuais coerentes às atividades de linguagem e aos respectivos agires. Isto é, estão dispostas no ambiente social e devem ser aprendidas – mas também sistematizadas e dominadas – no seio das diferentes atividades e avaliações sociais de que participam os membros da sociedade, quando há motivos claros e objetivos específicos no quadro de uma atividade social. A par disso, Machado (2005, p. 252, grifo da autora) ressalta

Na verdade, as operações não se sucedem umas às outras na ordem em que serão apresentadas, mas estão, sim, em interação contínua. Assim, consideremos, em primeiro lugar, operações que envolvem a mobilização de conhecimentos sobre a situação e a adoção de determinado gênero. Essa *situação (de ação de linguagem)* é vista sob o ponto de vista *interno*, não podendo ser confundida e tomada como sendo correspondente ao quadro espaço temporal físico concreto em que o produtor se encontra. Na verdade, ela corresponde ao conjunto de representações inicialmente mobilizadas que serve de *base de orientação* para a *ação de linguagem* e que vai ter influência decisiva sobre a forma e sobre os conteúdos textuais [...].

A título de esclarecimento, na proposta original (Dolz, Pasquier, Bronckart, 1993; Dolz, Schneuwly, 2004), as capacidades de linguagem seriam de três tipos: capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursivas – funcionando de forma articulada para

o processo de compreensão escrita, embora se apresentem dispostas separadamente, conforme nos lembram Cristovão e Stutz (2011)³.

As capacidades de ação demandam da parte de quem escreve a ativação de conhecimentos e/ou representações sobre as características do contexto de produção/ componentes da situação comunicativa e da “adoção” do gênero de texto; ou ainda, baseadas em Dolz, Pasquier, Bronckart (1993), Souza e Stutz (2019, p. 1117) esclarecem que se trata da relação entre ações realizadas verbalmente “às divergências do meio social”. De modo geral, importam-se, a este nível, os componentes físicos e sociosubjetivos (Bronckart, 2006). É isso que permite ao agente, em situação de escrita, mobilizar operações em virtude das metas/objetivo e dos interlocutores. O planejamento, nesse sentido, é primordial, assim reflete Antunes (2003, p. 54):

Elaborar um texto escrito é uma tarefa cujo sucesso não se completa, simplesmente, pela codificação das ideias ou das informações, através de sinais gráficos. Ou seja, produzir um texto escrito não é uma tarefa que implica apenas o ato de escrever. Não começa, portanto, quando tomamos nas mãos papel e lápis. Supõe, ao contrário, várias etapas, interdependentes e intercomplementares, que vão desde planejamento, passando pela escrita propriamente, até o momento posterior da revisão e da reescrita. Cada etapa cumpre, assim, uma função específica, e a condição final do texto vai depender de como se respeitou cada uma destas funções.

Compreende-se, a partir da reflexão da autora, que há múltiplas ações requeridas pelo agente a fim de executar o objetivo da situação de ação de linguagem, isto é, há etapas a cumprir, planejamento a rea-

3 No referido estudo, as autoras propõem uma outra capacidade, a qual denominam de capacidade de significação, estando esta associada às representações e/ou conhecimentos sobre práticas sociais, a exemplo do contexto ideológico, histórico, sociocultural entre outros (Cristovão; Stutz, 2011). Contudo, em virtude dos objetivos deste trabalho, bem como da extensão do texto, deter-nos-emos às três capacidades da proposta original.

lizar, escolhas a serem feitas. Bronckart (2006) denomina de arquiteyto, o repertório de gêneros da comunidade verbal disponíveis no agente.

Nessa perspectiva, consideramos a discussão de Kato (2002), que afirma que entre as etapas de planejamento da escrita incluem-se uma fase de pré-escritura e também uma de pós-escritura. A primeira, explica a autora, engloba tudo o que antecede a execução propriamente dita, tais como anotações, listas, esquemas etc. Acrescentamos, ainda, quanto aos processos e decisões, a ação recursiva. Ou seja, é possível a retomada desses processos, posto que se encontra no planejamento um gerenciamento da escrita, que implica um conjunto de operações mentais desenvolvidas, aprendidas e/ou requeridas⁴.

As capacidades discursivas exigem do produtor a mobilização de “modelos discursivos” (Dolz; Schneuwly, 2004, p. 44), isto é, os tipos de discurso, as tipologias textuais – conferir habilidades cognitivo-linguísticas (Jorba, 2000) – enfim, as características próprias de um gênero de texto.

Finalmente, as capacidades linguístico-discursivas levam em conta as intenções do produtor que faz uso do sistema da língua, para o qual concorrem aspectos inerentes à planificação do discurso, isto é, os mecanismos de textualização e enunciativos; portanto, “as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas” (Dolz; Schneuwly, 2004, p. 44). Estas emolduram a relação entre a materialização dos vários significados e as escolhas linguísticas, dados os elementos dispostos na superfície textual (Souza; Stutz, 2019).

Entretanto, conforme ressaltam as autoras, as três capacidades de linguagem apresentadas encontram-se harmonizadas em um nicho discursivo conciliatório, “atravessadas entre si colaborando para ser, estar (inter)agir no mundo (Cristovão; Stutz, 2011, p. 23). Prova disso é que estas podem ser reorganizadas, de acordo com as pesquisadoras, em níveis

4 Para ampliação do entendimento acerca do conceito de gerenciamento da escrita de texto, consultar a tese de doutorado intitulada *Um estudo do gerenciamento da escrita de textos na graduação em Letras por meio da ativação de capacidades e da mobilização de operações de linguagem*, (Oliveira, 2021), disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/23249>

hierárquicos, isto é: as capacidades de ação, seguidas das discursivas, tendo como nível interno; e as linguístico-discursivas, constituídas no menor nível.

O contexto sociointeracional de produção de texto

Acerca do contexto de produção do relatório de observação e do artigo de divulgação científica, primeiramente, destacamos que a sua produção foi realizada no **ambiente doméstico** dos produtores, apesar de serem requisitados a partir de atividades na esfera acadêmica situadamente no curso de Letras, **lugar social**. Isto é, tendo por modo de interação a relação docente-discente e/ou comissão científica, todos os textos foram planejados em condições supostamente favoráveis, visto que, diferentemente da sala de aula ou do ambiente universitário, espaço no qual a dinâmica para o encaminhamento da produção, na maioria das vezes, é organizada pelo professor formador ou por um agente experiente que detém controle sobre o espaço-tempo, na residência do agente-produtor, ele próprio monitora a extensão do tempo durante a produção do texto, como, por exemplo, intervalos e/ou interrupções para, quando necessário, pesquisar por fontes físicas ou virtuais que o auxiliem no gerenciamento de determinadas decisões para a sua escritura.

Por se tratar de textos para atividades formais, convém destacarmos que os produtores dos exemplares assumiam os **papéis sociais** de acadêmicos do curso alvo, já que o produtor do artigo de divulgação científica, Bruno, bem como o do relatório de observação, Aline, atendiam ao perfil de egressos.

Assim, conforme as condições de produção referidas, inferimos que os agentes envolvidos em práticas acadêmicas escrevem textos pertencentes a diferentes gêneros de textos, seja pedagógico (relatório de observação) sejam científico (artigo de divulgação científica), que, por sua vez, emolduram e situam o momento da escrita (Bazerman, 2015). Contudo, essas ações de linguagem, com situacionalidade característica, não se manifestaram de modo isolado, pelo contrário, ajustaram-se a partir da inter-relação com outros gêneros escritos pré-existentes, a exemplo do roteiro, abordando os planos composicional e estilístico; projeto

de pesquisa, os parâmetros sociosubjetivos de constituição e circulação; o fichamento de textos teóricos, atividade necessária para sistematizar o conteúdo temático, assumindo graus de utilidade distintos mas potenciais para auxiliar o planejamento do relatório de observação; ou ainda o roteiro com orientações.

Ao justificarem os motivos e ideias formulados para o comentário sobre a escrita, quando solicitados a produzir textos no curso, os agentes, tendo se envolvido com diferentes práticas de escrita acadêmicas, reformularam as suas respostas, esclarecendo as razões, a exemplo de Bruno, egresso do curso de Letras e agente produtor do artigo de divulgação científica:

Pesquisador: Com base em sua experiência como acadêmico e produtor de textos, comente sobre a sua escrita, quando solicitado a produzir textos para fins avaliativos e/ou divulgação científica (por exemplo, sobre norma padrão? discurso científico? léxico verbal e posicionamento do autor? formas de articulação entre o discurso de outrem e o seu? citações? entre outros)

Egresso: Porque assim, desde o início da graduação:: eu sempre objetivei me inserir em uma pós-graduação. Então a partir da escrita, eu entendi que eu escrevendo como eles escrevem, eu vou ser validado nessa área, eu vou ser reconhecido pelos meus pares, por exemplo...

E::“busquei compreender como os autores da minha área escrevem” era porque também em contato com os amigos/com outros amigos do Pibic na época, de outros cursos, em busca do modelo do relatório, eu percebia que:: por exemplo, eu tinha uma amiga e ela era de engenharia química, aí eu achava que seria o mesmo... Escrever o relatório para o Pibic, que seria a mesma coisa para todo mundo. E daí quando eu vi o relatório que ela estava escrevendo eu dizia “mas se eu escrever assim, a minha orientadora/eu vou reprovar esse negócio.”

Eram Pibic na época. Então eu disse “não, eu tenho que buscar compreender primeiro como é que os autores de onde eu estou inserindo, em linguística especificamente, escrevem”, e daí eu fui para produzir

e daí também, né, o contato com a orientadora, e-ela sugeriu Produção Textual na Universidade, livros que foram/que ajudam nessa construção.

(Sessão reflexiva, Bruno, 2021, grifo nosso)

No trecho apresentado, Bruno inicia esclarecendo a sua real motivação ao se inserir nas singularidades da sua cultura disciplinar (Hyland, 2000), destacando que, para ser validado enquanto agente integrante do lugar social de pós-graduação, precisa refletir os valores sociais atribuídos à escrita, por meio de hipóteses que julgam ser ideais, tais como: “atendimento aos modos de escrita”, “reconhecimento dos gêneros de textos recorrentes no lugar social imaginado”. Como ilustração, Bruno resgata sua experiência na iniciação científica, ao evidenciar diferenças quanto à configuração do relatório de atividade do projeto de pesquisa a que estava vinculado com o mesmo texto escrito por uma amiga de cultura disciplinar distinta: “mas se eu escrever assim a minha orientadora/eu vou reprovar esse negócio”. Baseado no levantamento realizado por esse agente-produtor, podemos inferir operações que caracterizam o lugar social dos enunciadore acolhidos. Trata-se de uma formação social que particulariza a escrita de acordo com as suas intenções, já que Bruno situa a área de conhecimento comum: “Linguística”, e a bibliografia de caráter mais didático. Inferimos, ainda, operações que traduzem a relação enunciadore/destinatário, isto é, ele se vê como aprendiz e pesquisadore de um nicho e assimila a imagem de um destinatário mais comum e recorrente no lugar social: o professor orientadore, que encaminha atividades de leitura e de escrita.

Tal como acaba de ser percebido, operações que estão relacionadas a este nível antecedem a escrita propriamente dita. Espera-se, portanto, do ator social o entendimento das coordenadas do espaço e do tempo, levantando hipóteses, entendendo a motivação e demonstrando conhecer o contexto de produção, isto é, os acordos, regras sociais estabelecidas. É possível que o agente também formule as representações do lugar de atuação mediante vivências extraescolares, uma vez que, ao ser visto como fonte do processo do agir, são atribuídas capacidades, motivos bem como intenções para realização do agir (Bronckart; Machado, 2004),

a exemplo das experiências de Aline e Bruno, egressos que, na formação inicial, atuaram em IC na área de Linguística. Vejamos:

“então penso que justamente é ter acesso a um projeto de pesquisa mudou meu olhar a dois ((projetos de pesquisa)) e o primeiro justamente voltado para essa questão da escrita acadêmica me amadureceu muito sabe? É a enxergar o texto eu digo que a minha escrita acadêmica não seria a mesma se eu não tivesse passado pelo ((nome do projeto)) sabe? Poder enxergar que as áreas do conhecimento né têm infraestruturas específicas e formas de modalização específicas sabe? É... sinto que me ajuda a escrever de uma forma mais madura” (Sessão reflexiva, Aline, 2021, grifo nosso)

A minha experiência com produção de texto acadêmico-científico foi mais intensa a partir das vivências do PIBIC, o que não deixa de ser uma escrita para fins avaliativos. Assim, busquei compreender como os autores da minha área escrevem, ou seja, a maneira como se utiliza do discurso de outrem, a forma mais comum de citação etc (Sessão reflexiva, Bruno, 2021, grifo nosso)

Nos trechos, a valorização atribuída à iniciativa investigativa e como esta influencia no modo como um texto se configuram da seguinte forma: por exemplo, Aline, agente-produtora do relatório de observação com finalidade avaliativa, reconhece a experiência com “projeto de pesquisa” como base para o desenvolvimento de habilidades esperadas para a escrita mobilizada no curso. Diferente de Bruno, já mencionado, Aline atuou em dois projetos de IC, na formação inicial, e um, em especial, em virtude do objeto de investigação, parece ter contribuído no desenvolvimento da capacidade de construir sentido em territórios de conhecimentos distintos, entender que o modo de escrita é particularizado. Ao destacar a “infraestrutura específica e formas de modalização”, fatores que justificam uma escrita “mais madura”, refletida na produção do relatório de observação de estágio que atendeu à finalidade pedagógica, tendo a mediação do professor formador, a partir da apresentação de roteiro voltado aos aspectos estruturantes, posto que a vivência em situações comunica-

tivas semelhantes à praticada em sala possibilitou-lhe reajustar o texto de modo mais autônomo e autoral.

No trecho de Bruno, agente-produtor do artigo de divulgação científica, mesmo sob representações particulares, ao ter atuado na IC, há informações que permitem agrupamento. Bruno relaciona a produtividade às atividades do projeto, o que sugere os relatórios de atividades que devem ser escritos para validação científica, além dos textos publicáveis subjacentes às mesmas atividades. Essa prática simboliza a imagem criada sobre o conhecimento científico, devido ao fato de ser elaborado a partir de várias vozes, de modo que a voz própria deve ser marcada em relação a de outrem (Matêncio, 2007).

Esses trechos singularizam a nossa compreensão de valores precisos atribuídos por agentes a um parâmetro do contexto específico que permite a estes formular representações sobre a escrita que serão válidas para qualquer outra esfera que exija a produção textual. A esse respeito, Bronckart (2012) reflete que o agente constrói certa representação sobre interação comunicativa em que se insere; tem, em princípio, um conhecimento exato sobre a situação no espaço-tempo; e, a partir desta operação, mobiliza algumas de suas representações declarativas sobre a organização do conteúdo temático.

Integra-se, igualmente, a esta operação, a fim de realizar de modo proficiente a prática de escrita, o levantamento de conhecimentos já construídos sobre exemplares de gêneros de texto. Isto é, com base na recorrência com que um mesmo exemplar é solicitado, é natural que o agente construa e passe a ativar capacidades de linguagem já adquiridas para realizar novas atividades. Dito de outra maneira, é necessária tal socialização de práticas de escrita para que o produtor possa desenvolver capacidades específicas no tratamento, como podemos confirmar nos trechos a seguir:

[...] a minha maior preocupação eram os elementos de gênero, principalmente porque como eu já disse, e respondi [...] também essa estrutura era MUITO ((ênfase)) diferente, era heterogênea então isso, eu ficava em uma crise identitária “pera aí como é que eu vou escrever esse texto, porque eu tenho que atender essa [área Literatura] E quando vinha

educação aí que o problema maior para estruturar esse texto Porque o pessoal vinha da pedagogia né? Os professores aí já era outra forma Então veja que é um desafio né?

(Sessão reflexiva, Aline, 2021, grifo nosso)

A esse respeito, Sousa e Stutz (2019) qualificam de capacidade de ação a ativação, por parte do agente, de conhecimentos e/ou representações sobre as características do contexto de produção/componentes da situação comunicativa e da “adoção” do gênero de texto. Tal conceito se aplica à reflexão realizada por Aline, segundo a qual a área de circulação do texto solicitado interfere na configuração desse “objeto de figura” (Coutinho, 2004 Apud Marcuschi, 2008), a ponto de ser reconhecida como “a maior preocupação” e assumir igual importância em “atender” às especificidades, à forma e conteúdo. Aline ilustra duas situações comunicativas distintas, escrever para a área de Literatura e Pedagogia, e destaca a necessidade de se levar em conta as propriedades na relação com os aspectos estruturantes de cada lugar social representado.

Outra característica que condiz com as operações sociocognitivas diz respeito à figura do professor que influencia no planejamento da escrita de texto, pois este, ao solicitar ou apresentar o (modelo de) gênero de texto para o interlocutor, permite inseri-lo na cultura letrada comum à academia. Trata-se, mais uma vez, da marcação dos parâmetros sociosubjetivos que necessitam ser considerados pelo agente produtor previamente à escrita propriamente dita. Por esse motivo, salientamos a necessidade de as disciplinas que tratem da escrita (e da leitura também), na imagem do professor formador, no curso, encaminhar práticas que considerem, de modo sistemático, além da planificação dos textos, as condições de produção, neste caso, que atentem para o domínio do conteúdo temático, isto é, para o conjunto de conhecimento dos mundos físico e social inerentes à escrita de textos.

Diante disso, tomado conhecimento dos parâmetros da situação comunicativa definida, isto é, compreendido os objetivos da ação de linguagem, assumido o seu papel social em relação ao destinatário, é instaurada a *gestão textual*, referente à interface entre o controle externo e interno

da ação, entre as dimensões social e cognitiva implicadas na atividade de produção (Matêncio, 2007), unidades estas que refletem ao modelo de análise de texto do ISD. É nessa instância que envolve a ação propriamente textualização, assim, o agente mobiliza operações de caráter linguístico, que são: a ancoragem enunciativa e o planejamento do texto pertencente ao gênero acadêmico alvo, pois os conhecimentos construídos sobre esta ferramenta da ação de linguagem estão sempre correlacionados às representações construídas de acordo com as situações sociais diversas em que se atua (Machado, 2005). A ancoragem enunciativa, de acordo com o ISD, define tanto a organização agentiva – a forma de ligação (*implicação* ou *autonomia*) determinada entre os interlocutores da interação e o contexto físico de produção –, quanto a organização temporal – a forma de apresentação (*conjunção* e *disjunção*) do conteúdo com o tempo-espaço da ação de linguagem. O planejamento do texto encontra-se em interação com o tipo de ancoragem definida.

Centralizamos nessas operações, porque a “adoção” do gênero, este visto como quadro da atividade social ou ainda (mega)instrumento para agir em situação social (Bronckart, 2006; Dolz, Schneuwly, 2004), decorre da atividade social determinada que, sob critérios tácitos ou explícitos, conforme descritos na seção anterior, qualifica em maior ou menor adaptação a forma como o texto caracterizado em um gênero textual organiza-se. Vejamos, por exemplo, baseado no recorte de *corpus*, como já mencionados: *relatório de observação* e *artigo de divulgação científica*, o gerenciamento da infraestrutura textual, que é construída por meio da articulação de três dimensões: o plano geral do texto, o tipo de discurso presente e o tipo de sequência.

Reconhecemos que o gerenciamento da infraestrutura dos textos *relatório de observação* e *artigo de divulgação científica*, de modalidades de organização diferentes, configura-se por meio de partes textuais correlacionadas que atuam para a construção da unidade global. Desse modo, reconhecemos, enquanto plano geral, em relação ao relatório de observação de estágio, era organizado de modo similar ao artigo de divulgação científica, isto é, organizavam-se em elementos pré-textuais e textuais, o primeiro acompanhado de um resumo; o segundo, textuais, a intro-

dução, o desenvolvimento e a conclusão. Há particularidades na seção de desenvolvimento, pois para o relatório, esta era distribuída em metodologias e resultados (acompanhado de discussões); para o artigo de divulgação científica, a seção contemplava fundamentação teórica, metodologia e análise. Vejamos os exemplos:

Exemplo 1

Para tanto, usamos como respaldo o quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), baseado principalmente em Bronckart (1999) (trecho do *resumo* acompanhado do artigo científico de Bruno, 2021, grifo nosso)

Conforme descrição, indicar a filiação teórica ou o pesquisador da área ou ainda algum conceito que remeta a uma teoria são possibilidades dadas ao agente-produtor de gerenciar a escrita do exemplar. Por esse motivo, reconhecemos a caracterização de segmento do discurso teórico monologado, traduzido, principalmente, por meio de frases declarativas, como exposto no exemplo.

Exemplo 2

[...] por meio de uma breve observação e aplicação de questionário [...] (Trecho da seção de introdução de relatório de observação de Aline, 2021, grifo nosso).

De acordo com os excertos, em relação ao plano global, reconhecemos, já na seção de introdução, os instrumentos de investigação, “*observação e aplicação*”; somado a tal elemento, reconhecemos correlacionados delimitação dos princípios de investigação científica e/ou da concepção de ciência e/ou da abordagem ou ancoragem teórico-metodológica, quando o agente classifica o quadro teórico, “*Interacionismo Sociodiscursivo (ISD)*”. Essas partes, conforme temos percebido, serão retomadas e esclarecidas em seção destinada. Logo, tanto o relatório de observação quan-

to o artigo de divulgação científica seguem planos globais que atendem à linearidade.

Exemplo 3

O capítulo encontra-se estruturado da seguinte forma: primeiramente, te-cemos [...]; depois, apresentaremos [...] e, brevemente, pontuaremos acerca [...]; em seguida, abordaremos [...] e, logo após, partiremos [...], apresentaremos [...]. Posteriormente, nas conclusões, relataremos [...] (Trecho da seção de introdução de artigo de divulgação científica de Bruno, 2021, grifos nossos).

Nesta parte, que permite um panorama de leitura pelo destinatário, reconhecemos que tal escolha demonstra uma preocupação com o destinatário, visto que lhe antecipam as informações que serão apresentadas ou ainda confere ao destinatário o papel de leitor colaborador, à medida que se faz inferência sobre as seções seguintes. Reforçamos, também, esta parte do plano global da seção de introdução tanto do artigo de divulgação científica quanto do relatório de observação não foi sinalizada no roteiro de produção. Logo, trata-se de um elemento opcional ao agente-produtor.

Exemplo 4

“este trabalho consiste em um estudo de campo, de caráter quanti-qualitativo” (trecho da seção de metodologia do relatório de observação de Aline, 2021, grifo nosso);

De acordo com o excerto, é possível afirmar que a nominalização quanto à natureza do estudo parece estar naturalizada, no entanto a justificativa que leva a assumir tal característica nem sempre é abordada. É a partir da inferência baseada na descrição do método do estudo que somos levados a perceber princípios de natureza qualitativa, contudo, o caráter “quanti”, ao que os dados indicam, faz referência ao teor quantitativo dos itens no questionário, pois não há menção a aspectos estatísticos que orientem tal natureza de investigação. O mesmo aspecto de nomear

também está presente quanto ao tipo do estudo, entretanto, pouco é esclarecido, além de na seção está indicado que o *corpus* trata-se de textos empíricos.

Com base na análise, de modo simultâneo, além das representações construídas acerca de parâmetros físicos e sociosubjetivos, o agente-produtor deve considerar o modelo de gênero “adotado” para a atividade de linguagem. Em função das propriedades particulares da situação, espera-se do produtor uma visão antecipativa do texto, para tanto, deve ser construída uma visão global, isto é, um planejamento que atenda à finalidade de produção.

Considerações finais

A pesquisa na LA coloca o sujeito como crucial em sua subjetividade ou intersubjetividade, tornando-o inseparável do conhecimento produzido sobre ele mesmo assim como das visões, valores e ideologias do próprio pesquisador. Em decorrência, questões de ética, poder e política se tornaram inerentes à produção do conhecimento (Moita Lopes, 2006). É nesse contexto de engajamento científico que buscamos refletir acerca das capacidades e operações de linguagem comuns aos processos de ensino e aprendizagem da escrita, a partir do contato com os gêneros relatório de observação e artigo de divulgação científica.

Por essas razões, em uma perspectiva interacionista sociodiscursiva, o gerenciamento da escrita de um texto, em particular, implica um conjunto de operações mentais desenvolvidas, aprendidas e/ou requeridas. No entanto, tal consideração, *a priori*, irrefutável, não nos dispensa de refletirmos (do ponto de vista empírico) que, quando se trata da escrita de textos da esfera acadêmica, entre a arquitetura textual, o planejamento e o seu registro – isto é, o texto enquanto produto – este último depende(n)te de configurações singulares a partir de condições de produção específicas e situadas, há, também – implicadas ao longo do processo – possíveis rasuras, anotações – contempladas, descartadas e, às vezes, nem relidas –, bem como análises e/ou revisões durante, quase toda, a produção. Contudo, em hipótese alguma, devemos deixar o texto sob o

processo de *decantação* – em analogia ao processo químico que consiste na separação de misturas heterogêneas, deixando-a em repouso por determinado período, isto é, quando o agente produtor afasta-se do que escreveu – pelo menos em parte, por muito tempo, até que se dê por “concluído” o texto, posto que a escrita requer imersão e interação.

Desse modo, ao focar no agente-produtor, com a análise do seu desenvolvimento em distintas práticas de linguagem no âmbito acadêmico, objetivamos apresentar uma análise linguístico-discursiva, por meio de capacidades e de operações de linguagem, de textos produzidos em duas situações de formação profissional. A primeira diz respeito ao relatório de observação, produzido para cumprir os requisitos de um componente curricular, atendendo a uma finalidade pedagógica. A segunda situação diz respeito ao artigo de divulgação científica, produzido em contextos extrassala de aula, em atividades inerentes a Projeto e Pesquisa, sob a supervisão do professor-orientador, atendendo a uma finalidade investigativa. Assim, pois, conforme análise, é por estar em contato com o artefato linguístico que o agente (re)constrói a forma de compreendê-lo e gerenciá-lo em virtude de sua subjetividade, bem como dos parâmetros físicos e sociosubjetivos construídos acerca de cada situação de ação de linguagem, sendo atualizados, em princípio, a partir da imagem que se tem do leitor, da complexidade do componente curricular, quando realizadas em contexto acadêmico; ou da banca avaliadora, quando realizadas em contexto extra-acadêmico.

Nesse sentido, os dados, ainda, confirmam a importância de repensar o funcionamento da escrita acadêmica a partir, não somente, mas de modo especial, no aprimoramento ou no desenvolvimento da competência *linguageira*, a qual decorre de capacidades de linguagens associadas a operações, bem como de habilidades cognitivo-linguísticas. Esse processo implica, de um lado, os conhecimentos específicos acerca de ações individuais e sociais envolvidas nas tarefas; e de outro, a representação de uma identidade *linguageira* que permite ao agente-produtor investigado agir com, sobre e por meio do sistema da língua, o *saber-dizer*.

Referências

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ARAGÃO, R. C. Observar, narrar e significar a experiência da aprendizagem. *In*: MICCOLI, L. (Org.). **Pesquisa experiencial em contexto de aprendizagem: uma abordagem em evolução**. Campinas: Pontes Editora, p. 79-99, 2014.

BASÍLIO, R.; PEREIRA, R. C. M. O procedimento de esquematização como estratégia de recepção e de construção textual. PEREIRA, R. C. M. (Org.) **Ateliê de Gêneros Acadêmicos: didatização e construção de saberes**. 1ed. João Pessoa: Ideia, 2014. p. 223-249.

BAZERMAN, C. **Retórica da ação letrada**. São Paulo: Parábola, 2015.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em Educação**. Porto Editora, 1994.

BRONCKART, J.-P. **Atividades de linguagem, textos e discursos**. São Paulo: Educ, 1999.

BRONCKART, J.-P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. São Paulo: Mercado de Letras, 2006.

BULEA, E. **Linguagens e efeitos desenvolvimentais a interpretação da atividade**. Campinas: Mercado de letras, 2010.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2017.

CRISTOVÃO, V. L. L. Procedimentos de análise e interpretação em textos de avaliação. *In*. GUIMARÃES, A. M. de M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p. 257-271.

CRISTOVÃO, V. L. L.; STUTZ, L. Sequências didáticas, semelhanças e especificidades no contexto francófono como L1 e no contexto brasileiro como LE. *In*: SZUNDY, P. T. C. et al. (Orgs.) **Linguística aplicada e sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro**. Campinas: Pontes, 2011. p. 17-40.

DOLZ, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J. P. Lacquisition dès discourse: emergence dune competente ou apprentissage de capacities langagieres? **Études de Linguistique Appliquee**, n. 92, 1993.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência francófona. *In*: SCHNEUWLY, B. et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro]. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p.41-70.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência francófona. *In*: SCHNEUWLY, B. et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro]. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p.41-70.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

KATO, M. A. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 2002.

JORBA, J. La comunicacion y las habilidades cognitivolingüísticas. *In*: JORBA, J.; GOMES, I.; PRAT, A. Hablar y escribir para aprender: uso de La lengua em situación de enseñanzaaprendizaje desde lãs áreas curriculares. Madrid: Síntesis, 2000.

MACHADO, A. R. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. *In*: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 237-259.

MACHADO, A. R. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. *In*: MEURER, J. L; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005.

MATENCIO, M. L. M. Textualização, ação e atividade: reflexões sobre abordagem do Interacionismo Sociodiscursivo. *In*: GUIMARAES, A. M. de. **O interacionismo sociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Mercado de letras, 2007, p. 51-63.

MICCOLI, L. A Experiência na Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras: levantamento, conceituação, referências e implicações para pesquisa. **Rev. Brasileira de Lingüística Aplicada**, v. 6, n. 2, 2006, p. 207-248. Acesso em <https://www.scielo.br/j/rbla/a/QXT4MgjBQzwwPSTTjyMdCrN/?format=pdf&lang=pt>.

MICCOLI, L. **Pesquisa experiencial em contextos de aprendizagem: uma abordagem em evolução.** São Paulo: Pontes, 2014.

MICCOLI, L.; LIMA, C. V. Experiência em sala de aula: evidência empírica da complexidade no ensino e aprendizagem de LE. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 12, n. 1, 2012, p. 49-71. Acesso em <https://www.scielo.br/j/rbla/a/FPsN3Y6rVVpq4qBb9f8FZqc/?format=pdf&lang=pt>

MOITA LOPES, L. P. (Org). **Por uma lingüística aplicada indisciplinar.** São Paulo: Parábola, 2006.

OLIVEIRA, H. A. G. **Um estudo do gerenciamento da escrita de textos na graduação em Letras por meio da ativação de capacidades e da mobilização de operações de linguagem.** 2021. 348 f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.

PEREIRA, R. C. M. (Org). **Ateliê de Gêneros Acadêmicos: didatização e construção de saberes.** João Pessoa: Ideia, 2014.

SOUZA, E. G. G. de; STUTZ, L. O (re)conhecimento da sócio-história nas capacidades de significação:: conceitos necessários para operacionalização de linguagem e didatização de gêneros. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 58, n. 3, p. 1113–1133, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8655603>.

**FUNÇÕES DAS VOZES DA CIÊNCIA EM
RELATÓRIOS DE PESQUISA DE ALUNOS
DE ENSINO MÉDIO PARTICIPANTES
DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA**

**FUNCTIONS OF THE SCIENTIFIC VOICES
IN RESEARCH REPORTS BY HIGH
SCHOOL STUDENTS PARTICIPATING
IN SCIENTIFIC INITIATION**

Ana Luiza Ferreira de Melo ¹

Maria Clara Pinheiro Nunes ²

Evandro Gonçalves Leite ³

Introdução

Como um dos frutos advindos da implementação da educação pela pesquisa, temos um crescente fluxo de jovens estudantes de nível médio ingressando em projetos de iniciação científica. Reconhecendo tal fato,

-
- 1 Estudante do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Alimentos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Campus Pau dos Ferros; luizaname-lo14@gmail.com
 - 2 Estudante do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Alimentos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Campus Pau dos Ferros; mclarapinhheiro24@gmail.com
 - 3 Doutor em Letras; Professor de Língua Portuguesa e Literatura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Campus Pau dos Ferros; evandrogleite1@gmail.com

instituições de ensino e de fomento à pesquisa têm fortalecido programas de iniciação científica para esse alunado, como atestam alguns trabalhos (Amâncio; Queiroz; Amâncio Filho, 1999; Castro, 2013; Conceição, 2012; Costa, 2015; Oliveira, 2013; Souza, 2013).

Quando inseridos no campo acadêmico-científico através da iniciação científica, os jovens estudantes têm a oportunidade de aprimorar seus conhecimentos, sendo um deles a escrita acadêmica (Giorgi; Almeida, 2018; Leite, 2020; Silva, 2019). Desse modo, quando apresentados a textos científicos, também se deparam com as menções ao discurso de outrem, característica significativa da área (Motta-Roth; Hengdes, 2010). Assim, por intermédio deste recurso textual, há uma reafirmação de uma tradição já presente em outros trabalhos de referência e apoio para seus argumentos.

Devido à constatação da necessidade do emprego da menção às vozes da ciência tanto para a qualidade dos textos acadêmicos quanto para o desenvolvimento da escrita dos jovens alunos da iniciação científica, o objetivo do presente trabalho é analisar o funcionamento do gerenciamento das vozes da ciência em relatórios de pesquisa, produzidos por estudantes de ensino médio participantes de projetos de iniciação científica na área de Ciências Agrárias, nos anos de 2015 e 2017, no *Campus* Pau dos Ferros do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Ou seja, pretendemos compreender as funções—já identificadas pela literatura—de cada menção presente nos relatórios examinados e o emprego de cada uma delas.

A base teórica para o nosso estudo sustentou-se em materiais de iniciação científica como educação pela pesquisa (Demo, 2004, 2011; Leite, 2020) e o gerenciamento de vozes da ciência em textos acadêmicos (Boch; Grossmann, 2002; Hyland, 2004). Nosso material de análise é composto por quatro relatórios de pesquisa elaborados por estudantes de ensino médio técnico constituintes de projetos de iniciação científica nos anos entre 2015 e 2017 no IFRN—*Campus* Pau dos Ferros. Estes materiais foram submetidos a uma análise de cunho qualitativo-interpretativista e com-

plementada por uma representação quantitativa a respeito das referências ao discurso do outro.

Posto isso, a constituição do presente trabalho é a seguinte: na próxima seção, expomos o referencial teórico; posteriormente, a metodologia; em seguida, os resultados e discussão; por fim, a conclusão.

Referencial teórico

A educação construída e complementada pela pesquisa científica, desde o ensino fundamental até os níveis superiores, prova-se como agente precursor do desenvolvimento do estudante, transformando-o em um ser crítico e articulador. Para Demo (2011), os novos conhecimentos adquiridos, o aprimoramento da criatividade e o estímulo da curiosidade são aspectos notados nas formas de aprendizagem pela pesquisa; desse modo, o estudante consegue estabelecer maior autonomia na aprendizagem. Além disso, o autor ressalta a importância que a inserção da pesquisa traz para o conhecimento sobre o fazer científico.

Nesse contexto, a iniciação científica tem, como o seu nome revela, papel introdutório e fundamental para promover os benefícios da pesquisa logo nos anos iniciais do ensino médio, tendo como objetivo principal a partilha de saberes entre um grupo de pesquisadores iniciantes e a produção de novos estudos (Leite, 2020). Nessa mesma perspectiva, para Demo (2004), a iniciação científica colabora na concretização do projeto de inovação do ensino tradicional, de modo a auxiliar na permanência da pesquisa no ramo acadêmico. Assim sendo, Demo (2004) menciona que a pesquisa, em sua forma integral e interdisciplinar, constitui-se propondo diversos questionamentos que se baseiam em teorias e metodologias já existentes no mundo científico, sem seguir somente o conhecimento empírico.

No presente trabalho, entre as inúmeras formas pelas quais a iniciação científica, com o seu papel político e transformador, pode agregar na formação estudantil de jovens, buscamos evidenciar a construção

da escrita científica voltada para menção a vozes da ciência em textos acadêmicos. A importância desse recurso verifica-se na sustentação das ideias expostas e na validação do assunto alvo da pesquisa.

A construção da menção à voz de outrem em textos acadêmicos consiste em uma evidência de cientificidade, a qual corresponde ao emprego de ideias de outro autor, juntamente com a identificação dele na obra. Nesse sentido, Feak e Swales (2009 apud Motta-Roth; Hendges, 2010) afirmam que a referência ao discurso do outro é uma característica determinante da pesquisa e da escrita acadêmica. Realizam, ainda, uma analogia entre a menção à literatura especializada e anões em ombros de gigantes, para garantir sustentação e fortalecimento das ideias.

Na inserção do discurso de outrem em trabalhos acadêmicos, o escritor desenvolve uma capacidade de organizar uma estrutura epistemológica e social convincente, de modo a atingir maior concordância de seus argumentos por parte dos leitores (Hyland, 2004). Em outros termos, pode-se dizer que, em consequência da presença de vozes da ciência em determinada obra, o conteúdo evidenciado predispõe mais segurança e validação tanto para quem escreve quanto para quem lê. Além disso, a menção à voz de outrem funciona como a marca de um diálogo entre textos, ao propor concordância ou discordância entre eles. Igualmente, o mesmo estudo se torna acessível para que possa surgir em outros trabalhos e, de modo consequente, ampliar sua rede de cientificidade (Hyland, 2004).

A menção ao discurso do outro, mesmo apresentando um propósito mais vasto de oferecer um eficiente sustentáculo teórico e metodológico aos textos, possui específicas funções. O trabalho de Boch e Grossmann (2002), que tem como objetivo de estudo o uso de menções à voz de outrem em textos produzidos por estudantes universitários e escritores especialistas, define as seguintes funcionalidades da referência ao discurso do outro: introduzir um ponto de vista; marcar o pertencimento do escritor a uma corrente ou escola; referir-se a estudos anteriores, para traçar o estado de uma problemática, para sustentar uma definição; fundamen-

tar uma afirmação; e discutir uma afirmação. Especificamente na escrita de pesquisadores iniciantes de graduação, os autores notaram a existência de mais duas finalidades: justificar um comportamento e introduzir uma nova ideia.

Assim sendo, podemos afirmar que as vozes da ciência contribuem para o desenvolvimento da escrita acadêmica de um modo geral, uma vez que oferecem aprimoramento e segurança para a elaboração da pesquisa. A iniciação científica, por sua vez, é uma prática que fornece contexto favorável para a utilização desse recurso em textos de jovens pesquisadores.

Procedimentos metodológicos

Com o objetivo de analisar o emprego e, especialmente, as funções das menções ao discurso do outro em relatórios de pesquisa produzidos por jovens integrantes de iniciação científica, escolhemos trabalhos desenvolvidos no *Campus* Pau dos Ferros do IFRN, entre 2015 e 2017. A área escolhida para a seleção dos estudos analisados foi a de Ciências Agrárias, por apresentar relação direta com o curso Técnico de Alimentos, presente no referido *Campus*. A triagem resultou numa amostragem de quatro relatórios desenvolvidos por alunos de ensino médio na condição de bolsistas ou voluntários, textos dos quais foram retirados excertos correspondentes a cada uma das funções. A obtenção dos dados e a realização da análise destes se deu amparados em pesquisa doutoral produzida anteriormente por Leite (2020), conforme procedimentos aprovados por comitê de ética em pesquisa e registrados na Plataforma Brasil: CAAE 61748216.0.0000.5294, com Parecer Consubstanciado nº 3.545.511.

Para a Associação Brasileira de Normas Técnicas, ABNT (2015, p. 3), o relatório técnico-científico consiste em um “documento que descreve formalmente o progresso ou resultado de pesquisa científica e/ou técnica”. De modo particular, o relatório de pesquisa refere-se ao registro formal e divulgação a respeito das práticas e desfechos provenientes da pesquisa (Valezi; Abreu-Tardelli; Nascimento, 2018).

A análise dos relatórios escolhidos se deu de forma qualitativo-interpretativista e ainda com representação quantitativa, com a escolha de excertos advindos dos quatro relatórios e de cada função neles presente, e tabulação dos dados para quantificação das ocorrências. Como categorias de análise, escolhemos as funções definidas por Boch e Grossmann (2002): discutir uma afirmação; fundamentar uma afirmação; introduzir uma nova ideia; introduzir um ponto de vista; justificar um comportamento; marcar pertencimento a uma corrente ou escola; e referir-se a trabalhos anteriores, para traçar o estado de uma problemática, para sustentar uma definição.

Resultados e discussão

As menções às vozes da ciência nos relatórios de estudantes de ensino médio participantes de iniciação científica na área das Ciências Agrárias apresentam, com o objetivo de se apoiar em autores especializados, determinadas funções (fundamentar uma afirmação; referir-se a trabalhos anteriores, para traçar o estado de uma problemática, para sustentar uma definição; introduzir uma nova ideia; introduzir um ponto de vista; justificar um comportamento; marcar pertencimento a uma escola ou corrente; discutir uma afirmação).

Inicialmente, observemos os excertos referentes à função de introduzir um ponto de vista:

Excerto 1⁴: Relatório 1⁵

Segundo Kuroishiet al., (2012), o índice de brancura pode ser utilizado para o monitoramento da cristalização, observando também que, ao submeter o mel à temperatura mais baixas, induz a cristalização do mel, de maneira que a temperatura é um dos fatores que influenciam na formação de cristais do mel; o mesmo notou que méis em temperaturas igual ou superior a 30o C tem a tendência de ser méis mais fluidos, não contribuindo diretamente à cristalização.

Fonte: Arquivo dos autores

4 As transcrições que fazemos dos relatórios são completamente fiéis aos textos originais.

5 A fim de manter em sigilo a identidade dos autores dos relatórios, adotamos a seguinte codificação: Relatório 1, Relatório 2, Relatório 3 e Relatório 4.

Excerto 2: Relatório 4

De acordo com São Mateus et al., (2013) os locais remanescentes de Mata Atlântica do estado do Rio Grande do Norte, do ponto de vista da flora e da fauna, têm sido pouco estudados e conseqüentemente os relatos sobre as flores e a biologia de abelhas solitárias nessas regiões também são muito escassos.

Fonte: Arquivo dos autores

A funcionalidade presente nas menções à voz de outrem nos excertos 1 e 2 evidenciam que a perspectiva de outro autor está sendo exposta no estudo. Nos dois trechos evidenciados, podemos verificar indícios gramaticais que comprovam que o argumento exposto pertence a uma outra pessoa, uma vez que há conjunções conformativas– “segundo” e “de acordo”–e, em seguida, a denominação do escritor mencionado. No primeiro exemplo, constata-se que, conforme Kuroishi et al., durante a fiscalização do processo de cristalização, o índice de brancura é uma possibilidade a ser utilizada e que a temperatura é um fator determinante para a formação de cristais do mel. Já o segundo excerto traz a ideia do autor em relação aos poucos estudos e relatos a respeito das flores e da biologia de abelhas solitárias nas regiões de Mata Atlântica do estado do Rio Grande do Norte.

Abaixo, vemos dois excertos compreendendo o uso da função de fundamentar uma afirmação:

Excerto 3: Relatório 3

A vegetação da caatinga é muito rica em recursos como néctar e pólen, isso devido a características vegetativas e climáticas específicas. A grande diversidade botânica propicia uma maior mobilização de floradas durante o ano. Isso significa dizer que, há sempre espécies florescendo e independentemente da estação, ou seja, o fluxo de recursos florais se estende também pelo ano todo (Gariglio et al., 2010).

Fonte: Arquivo dos autores

Excerto 4: Relatório 2

A composição do mel depende diretamente da fonte floral e, além disso, existem condições ambientais e de processamento que contribuem ainda mais para a sua complexidade. Relata-se que pode conter até 181 substâncias presentes em sua constituição (Arraez-Román et al., 2006).

Fonte: Arquivo dos autores

No Excerto 3, mais especificamente em seu terceiro período, a expressão “isso significa dizer” traz consigo uma retomada e ligação com a sentença anterior, dado que corrobora a ideia de que as características vegetativas e climáticas presentes no bioma Caatinga possibilitam uma variedade botânica que, por sua vez, favorece o florescimento de espécies. No que concerne ao Excerto 4, é possível verificar que, antes do período que menciona a voz de outrem, há uma afirmação que pondera que a constituição do mel possui uma relação direta com a fonte floral. Posteriormente, a fim de apoiar o enunciado anterior, o autor menciona que 181 substâncias podem existir na estrutura do mel.

Já a função de marcar o pertencimento do escritor a uma corrente ou escola é empregada do seguinte modo:

Excerto 5: Relatório 1

Para saber se o consumidor gosta ou não do produto são feitos testes de aceitação, que podem ser utilizados diferentes formatos de escalas, como exemplo a Escala Hedônica (Chaves; Sproesser, 1993).

Fonte: Arquivo dos autores

Excerto 6: Relatório 1

Tabela 02- Valores médios encontrados na análise físico-química do parâmetro de pureza de 01 (uma) amostra de mel cristalizado produzido por abelhas *Apis mellifera*L. no município de Pau dos Ferros – Rio Grande do Norte, Brasil, e descristalizada em três métodos.

Variável	*Média da amostra 01	*Média da amostra 02	*Média da amostra 03	*Média da Amostra 04	**Brasil 2000	**Codex 2001	**Mercosul 1994
Cinzas (máximo g/100g)	0,40	0,55	0	0,22	0,6	0,6	0,6

Fonte: elaborado pelos autores.

*Valores obtidos nas análises de mel de abelhas *Apis mellifera*L. cristalizado,descristalizado a partir do método banho-maria, descristalizado a partir do método de radiação solar,descristalizado a partir do método micro-ondas.

** Especificações da legislação brasileira (Brasil, 2000); CODEX – CodexAlimentarius (2001), MERCOSUL/GMC/RES no 15/94.

Fonte: Arquivo dos autores

Nos excertos 5 e 6 expostos, há indicativos de padrões e normas pertencentes a outro autor. No Excerto 5, essa menção é utilizada a fim de dizer que a Escala Hedônica, referida e elaborada por outro autor, é um método possível para verificar a aceitabilidade de algum produto. O Excerto 6, por sua vez, traz dados expostos e comprovados por determinados autores, a fim de realizar um comparativo com eles e, conseqüentemente, saber se há aspectos compatíveis com determinada corrente. De modo mais específico, os escritores do relatório realizam uma análise físico-química de quatro amostras e, na tabela, além de mostrar os resultados do experimento, eles adicionam dados da legislação brasileira, CODEX e Mercosul 1994.

Agora, analisemos o emprego da função de referir-se a trabalhos anteriores:

Excerto 7: Relatório 2

Considerando ainda que as abelhas sem ferrão podem ser uma alternativa com relação as abelhas melíferas para utilização em programas de polinização de culturas, uma vez que apresentam algumas vantagens como baixa agressividade, possibilidade de uso em casa de vegetação, resistência a doenças, entre outros (Heard, 1999; Cruz et al., 2004) faz-se necessário o conhecimento sobre suas atividades de voo, para compreender sobre seu padrão de forrageamento (Pick; Blochtein, 2002). [...]

Fonte: Arquivo dos autores

Excerto 8: Relatório 3

A *Apis* possui comportamento oportunista e muitas vezes interações agressivas com outros visitantes, impedindo que aproveitem também dos recursos ofertados pela planta (Neves, 2008; Quirino; Machado, 2001).

Fonte: Arquivo dos autores

Nos dois excertos expostos acima, a funcionalidade presente se caracteriza como a exposição de estudos anteriores que remetem a uma mesma definição ou discurso que é retratado no trabalho do autor. Assim, as menções demonstram ligação entre as obras e, ainda, apresentam literatura especializada prévia que tem relação com o tema abordado. No Excerto 7, o que ocorre é, primeiramente, a constatação de uma citação referente à função de fundamentar uma afirmação e, logo após, há uma chamada para a importância do estudo sobre as atividades de voo das abelhas sem ferrão, sem o desenvolvimento desta afirmação e trazendo logo em seguida a referência a um trabalho anterior. Da mesma forma, no Excerto 8, há a constatação do comportamento oportunista da espécie *Apis* e a caracterização de suas interações com outras espécies, redirecionando tal fator ao estudo da literatura especializada que foi citada.

Consideremos os excertos a seguir para verificar a função de justificar um comportamento:

Excerto 9: Relatório 4

Nesse sentido, a utilização da técnica de ninhos-armadilha para o estudo das comunidades de abelhas solitárias torna-se uma ferramenta importante e fundamental, uma vez que fêmeas dessas espécies são atraídas a ocupar as cavidades artificiais oferecidas pelo homem, sendo possível através dessa técnica estudar detalhadamente os ninhos tanto em campo, como em laboratório e obter preciosas informações sobre diversidade, abundância, emergência, razão sexual, mortalidade, entre outras (Krombein, 1967; Alves-Dos-Santos, 2003; Couto; Camillo, 2007; Mendes; Rêgo, 2007; Mesquita et al., 2009; Dórea Et Al., 2010; Garófalo et al., 2012).

Fonte: Arquivo dos autores

Excerto 10: Relatório 2

Para testar a hipótese de que há diferença entre o número de observações de determinado comportamento entre o período seco e chuvoso foi utilizado o teste de Mann -Whitney, com nível de significância de 5% (Zar, 1999).

Fonte: Arquivo dos autores

Nos excertos expostos acima, referentes aos relatórios 2 e 4, a função consiste na utilização da menção à voz de outrem para legitimar uma ação desempenhada pelo autor do trabalho. No Excerto 9, a utilização da técnica de ninhos-armadilhas é justificada através da perspectiva de sua importância para o melhor estudo sobre os diferentes fatores acerca das espécies atraídas por suas cavidades. Já no Excerto 10, o emprego do teste de Mann-Whitney teve como funcionalidade a testagem de uma hipótese, como parâmetro eficiente para analisar um certo comportamento entre períodos de chuva e de tempo seco.

Agora, vejamos a presença da função de introduzir uma nova ideia:

Excerto 11: Relatório 1

Sobretudo, os valores encontrados de precipitado não permitem acusar adulterações bruscas propositais, sendo assim, todas as amostras analisadas estão dentro dos padrões exigidos pela legislação Brasileira para méis de abelhas.

A análise de umidade é de suma importância para a qualidade de vida do mel, pois se refere ao teor de água presente nos alimentos, na qual se o produto possuir umidade maior que 20% terá maiores chances de fermentar (Almeida-Muradian, & Bera, 2008).

Fonte: Arquivo dos autores

Excerto 12: Relatório 4

As áreas serranas, geralmente, oferecem uma grande variedade de recursos e condições ambientais essenciais para a sobrevivência e desenvolvimento de muitas espécies de abelhas solitárias (Myers et al., 2000)

Fonte: Arquivo dos autores

Nos excertos expostos anteriormente, o que ocorre é a menção à voz de outrem para inserir uma nova temática não antes mencionada. Isso é verificado no Excerto 11 destacado acima, porque, após a afirmação de que a certificação das amostras se encontra dentro dos padrões exigidos pela Legislação Brasileira da área, há um chamado para a importância da análise de umidade nas amostras de mel, expondo uma diferente temática. No Excerto 12, a citação se encontra no início de um novo tópico, introduzindo a ideia das grandes variedades de recursos oferecidos para as espécies de abelhas solitárias em áreas serranas, juntamente com o uso da literatura especializada.

Depois da análise acima, buscando investigar a ocorrência de cada função das menções à voz de outrem, apresentamos um diagnóstico quantitativo por meio da tabela a seguir, com o número de aparição de cada funcionalidade (fundamentar uma afirmação, introduzir uma nova ideia, introduzir um ponto de vista, justificar um comportamento, marcar pertencimento a uma corrente ou escola e referir-se a trabalhos anteriores).

Tabela 1. Quantitativo das funções de menção a vozes de outrem em relatórios de pesquisa

Funções	Ocorrências
Fundamentar uma afirmação	101
Referir-se a trabalhos anteriores	77
Justificar um comportamento	28
Introduzir um ponto de vista	18
Marcar pertencimento do escritor a uma escola ou corrente	15
Introduzir uma nova ideia	7
TOTAL	246

Fonte: Elaborada pelos autores.

Como é possível verificar na tabela, a função de fundamentar uma afirmação se apresenta de modo mais frequente, com 101 aparições. Isso pode ser justificado pela necessidade dos pesquisadores iniciantes de se apoiar no discurso especializado, já que mencionam a sua ideia em primeiro momento e, em seguida, trazem a concepção de outro autor que compreenda a mesma visão. A segunda funcionalidade mais recorrente nos relatórios investigados é a de referir-se a estudos anteriores, para traçar o estado de uma problemática, para sustentar uma definição, obtendo a quantidade de 77 ocorrências. Com a constatação dessas duas maiores ocorrências, vemos a necessidade dos estudantes de buscarem um amparo na literatura especializada para apoiar seus conhecimentos adquiridos e demonstrados nos trabalhos (Leite, 2020).

Já em relação às funções de justificar um comportamento e marcar pertencimento do escritor a uma corrente ou escola, pode-se confirmar que elas aparecem, respectivamente, 28 e 18 vezes. Ao analisar a seção em que elas estão presentes nos relatórios, verificamos que a metodologia é a que possui mais ocorrências, caracterizando-a como seção que deixa evidente a identidade do trabalho. Sendo assim, os procedimentos metodológicos se caracterizam como o momento em que o autor determi-

na o seu modo de proceder, conectando-se com as ações padronizadas de construir conhecimento de cada área, através do uso, nas menções a outras vozes, das funções de justificar um comportamento e marcar pertencimento a uma escola ou corrente (Leite; Pereira, 2021).

Outrossim, a função de discutir uma afirmação, intitulada por Boch e Grossmann (2002), não esteve presente em nenhuma menção ao discurso do outro nos relatórios investigados. Como modo de esclarecer este fato, define-se a função de discutir uma afirmação como a menção à voz de outrem em casos de contestação ou desacordo com alguma literatura especializada. Desse modo, fica evidenciado que a ausência de tal categoria se justifica pela procura dos participantes da iniciação científica por se basear em trabalhos de especialistas, não obtendo maturidade suficiente para discutir com um autor.

Em síntese, com a averiguação dos números de ocorrências de cada funcionalidade, observamos a maior aparição de fundamentar uma afirmação e referir-se a trabalhos anteriores, a presença de marcar pertencimento principalmente na seção metodológica e a não ocorrência da função de discutir uma afirmação. Nesse sentido, há um padrão na escrita de estudantes iniciantes, uma vez que ocorre uma tentativa de validação de seus conhecimentos, sustentando-se na menção às vozes de outrem.

Conclusão

No presente trabalho, tivemos como objetivo estudar o gerenciamento do discurso de outrem em relatórios de pesquisa, produzidos por estudantes participantes de projetos de iniciação científica na área das Ciências Agrárias, no *Campus* Pau dos Ferros do IFRN, mais especificamente no período entre 2015 e 2017. De modo particular, tivemos como objeto de estudo, seguindo as menções às vozes da ciência, suas respectivas funções, buscando interpretá-las.

Dessa forma, foram selecionados quatro relatórios referentes às pesquisas de iniciação científica, investigando-os conforme suas funcionalidades (fundamentar uma afirmação; referir-se a trabalhos anteriores, para traçar o estado de uma problemática, para sustentar uma definição; introduzir uma nova ideia; introduzir um ponto de vista; justificar

um comportamento; marcar pertencimento a uma escola ou corrente; discutir uma afirmação). Assim, o presente trabalho revelou que as funções que mais se apresentam nos textos analisados são a de fundamentar uma afirmação e referir-se a trabalhos anteriores.

A partir disso, podemos inferir que o estudante busca, de modo frequente, validar seus argumentos e apresentar mais segurança através da menção à voz do outro. O levantamento de 246 menções ao discurso do outro, presentes em quatro relatórios revela uma grande necessidade que os alunos possuem de se ancorarem em uma base teórica de especialistas, a fim de atingir o parâmetro da cientificidade e enriquecer o conteúdo desenvolvido na pesquisa. Depreendemos, portanto, que os alunos já entendem a importância de utilizar o discurso do outro no processo de desenvolvimento dos textos científicos e, ainda, são capazes de empregá-lo de modo relativamente adequado às convenções acadêmicas. Além disso, esses dados nos mostram a atuação da iniciação científica como princípio formativo no desempenho acadêmico do estudante, inserindo-o num campo vasto de conhecimento e integração da ciência.

Referências

AMÂNCIO, A. M.; QUEIROZ, A. P. R. de; AMÂNCIO FILHO, A. O Programa de Vocação Científica da Fundação Oswaldo Cruz (Provoc) como estratégia educacional relevante. **Hist. cienc. saúde-Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 181-193, jun. 1999. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-59701999000200010>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59701999000200010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 14 fev. 2017.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 10520**: informação e documentação—citações em documentos—elaboração. Rio de Janeiro: ABNT, 2002.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 10719**: informação e documentação—relatório técnico e/ou científico—apresentação. 4. ed. Rio de Janeiro: ABNT, 2015.

BOCH, F.; GROSSMANN, F. Referir-se ao discurso do outro: alguns elementos de comparação entre especialistas e principiantes. **Scripta**, [s. l.], p. 97-108,

out. 2002. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/12452/9767>. Acesso em: 24 jan. 2019.

CASTRO, P. B. L. de. **Análise da formação científico-social de estudantes do ensino médio no PIC-Júnior no projeto Ribeirão Anhumas na Escola**. 2013. 161 f. Dissertação (Mestrado em Ensino e História das Ciências da Terra) – Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000918047>. Acesso em: 19 jul. 2016.

CONCEIÇÃO, A. J. da. **Contribuições do programa de iniciação científica júnior na universidade estadual de londrina (UEL): a formação de um habitus adequado ao campo científico**. 2012. 126 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012. Disponível em: <http://nou-rau.uem.br/nou-rau/document/?view=vtls000199154>. Acesso em: 20 jul. 2016.

COSTA, W. L. da. **A CTS (ciência, tecnologia e sociedade) na compreensão dos alunos que participam da iniciação científica no Instituto Federal do Paraná**. 2015. 114 f. Dissertação (Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias) – Universidade Norte do Paraná, Londrina, 2015. Disponível em: <https://s3.amazonaws.com/pgsskroton-dissertacoes/a8bb85512b6ab28a5e0c531b6751690d.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2016.

DEMO, P. Iniciação científica: razões formativas. *In*: MORAES, R.; LIMA, V. M. do R. (Org.). **Pesquisa em sala de aula: tendências para a educação em novos tempos**. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. Disponível em: http://books.google.com.br/books?id=4Av-b11jCqUC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false. Acesso em: 11 ago. 2012.

DEMO, P. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GIORGI, M. C.; ALMEIDA, F. S. Práticas de letramento na iniciação científica e tecnológica: um estudo do gênero resumo acadêmico no CEFET/RJ. **Raído**, Dourados, v. 12, n. 30, p. 105-122, dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.30612/raido.v12i30.9385>. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raído/article/view/9385>. Acesso em: 7 ago. 2019.

HYLAND, K. **Disciplinary discourses: social interactions in academic writing**. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 2004.

LEITE, E. G. **Letramentos acadêmicos na iniciação científica de alunos de ensino médio do Campus Pau dos Ferros do IFRN**. 2019. 736 f. Tese (Doutorado em Letras)–Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, 2020. p. 31-58.

LEITE, E. G.; PEREIRA, R. C. M. Práticas de letramento acadêmico na construção do pertencimento de alunos de iniciação científica a comunidades de prática: uma análise a partir de relatórios de pesquisa. **DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, v. 37, n. 3, p. 1-27, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1678-460X202153336>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/QLf9YWfKkGmpBFV9knVPhHr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2022.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola, 2010. p. 89-110.

OLIVEIRA, G. B. M. de. **Percursos dos jovens de escolas públicas de ensino médio e profissional no programa de iniciação científica júnior da UFMG**. 2013. 270 f. Tese (Doutorado em Educação, Conhecimento e Inclusão Social) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUOS-97WK32>. Acesso em: 19 jul. 2016.

SILVA, J. Z. da. Letramentos acadêmicos na educação básica: perspectivas, pesquisas e possibilidades. **Revista do GELNE**, v. 21, n. 1, p. 20-31, 7 mar. 2019. DOI: <https://doi.org/10.21680/1517-7874.2019v21n1ID15914>. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/15914/11294>. Acesso em: 15 ago. 2020.

SOUZA, G. C. de. **Diagnóstico e análise do processo de inserção de alunos do ensino técnico de nível médio nos programas de iniciação científica: um estudo de caso no IFMT campus São Vicente**. 2013. 64 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2013. Disponível em: <http://cursos.ufrj.br/posgraduacao/ppgea/files/2015/11/Gislene-Cardoso-de-Souza.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2016.

VALEZI, S. C. L.; ABREU-TARDELLI, L. S.; NASCIMENTO, E. L. O gênero relatório técnico-científico: contribuições para seu ensino. **Revista Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 21, n. 1, p. 241-272, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15156>. Acesso em: 15 jun. 2018.

**FORMAS DE GERENCIAMENTO DE
VOZES DA CIÊNCIA EM RELATÓRIOS DE
PESQUISA DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO
PARTICIPANTES DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA
FORMS OF MANAGEMENT OF SCIENTIFIC
VOICES IN RESEARCH REPORTS BY HIGH
SCHOOL STUDENTS PARTICIPATING
IN SCIENTIFIC INITIATION**

Eduardo Gonçalves De Carvalho ¹

Rillary Yasmin Vieira Alves ²

Evandro Gonçalves Leite ³

Introdução

As práticas de iniciação científica, influenciadas pela proposta educacional de ensino pela pesquisa, estão cada vez mais presentes na educação básica. Comumente, diante da relação entre o processo investigativo

1 Estudante do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Informática no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), *Campus* Pau dos Ferros; eduardogcarvalho72@gmail.com

2 Estudante do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Informática no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), *Campus* Pau dos Ferros; rillaryyasmin@gmail.com

3 Doutor em Letras; Professor de Língua Portuguesa e Literatura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), *Campus* Pau dos Ferros; evandrogleite@yahoo.com.br

adotado em projetos de pesquisa e a dinâmica da escrita acadêmica, estudantes iniciantes nas práticas científicas acabam por entrar em contato com as configurações de diversos gêneros textuais, por conseguinte, também com a utilização da voz de outrem em seus textos acadêmicos. Isso nos demonstra a importância do gerenciamento de vozes da ciência, este marcado como uma das formas de garantir cientificidade e legitimação das próprias ideias, ao permitir que escritores recorram a literaturas prévias para enriquecer seus próprios trabalhos.

O gerenciamento de vozes da ciência possui diversificadas características que compõem sua configuração no texto. Buscando compreender como se apresentam essas marcações da menção à voz de outrem em textos acadêmicos de escritores iniciantes, analisamos relatórios de pesquisa produzidos por estudantes do ensino médio participantes de práticas de iniciação científica no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), *Campus* Pau dos Ferros, na área de Ciências Agrárias, nos anos de 2015 a 2017. A análise foi feita a fim de compreender a prática citacional de iniciantes a partir das formas que um discurso pode ser empregado em um texto, assim como as marcações linguísticas que possui em sua configuração.

Tendo em vista o desenvolvimento de programas de iniciação científica pelo IFRN voltados para estudantes do nível médio, o presente trabalho nos dá a oportunidade de ponderar a atuação de agentes da instituição em atividades de pesquisa e inovação científica. De tal forma, é trazida a formação desses estudantes durante sua iniciação em práticas de pesquisa, assim como o primeiro contato e ambientação do estudante com práticas e normas científicas de sua própria área. A fundamentação teórica utilizada para apoiar nosso trabalho traz estudos sobre a importância de gerenciar vozes da ciência no texto acadêmico (Hyland, 2004; Motta-Roth; Hendges, 2010), assim como as configurações dessas vozes quanto a integralidade ou não integralidade à gramática da oração (Swales, 1990). Estudos de Boch e Grossmann (2002) são, por sua vez, essenciais na investigação das formas assumidas pelo discurso de outrem mencionado nos textos acadêmicos que compõem os dados coletados em nosso *corpus*.

O presente artigo estrutura-se na apresentação de nossa revisão bibliográfica, dos procedimentos metodológicos utilizados, dos resultados obtidos a partir da associação dos dados coletados à fundamentação teórica em que nos apoiamos e das conclusões tomadas a partir de nossos estudos.

Revisão Bibliográfica

O gerenciamento de vozes da ciência se configura de diferentes formas em um texto acadêmico. Referenciar outros trabalhos, apoiar-se no ponto de vista de outrem ou discordar dele, parafrasear estudos e opiniões já expostas para embasar sua própria perspectiva, todos esses recursos são de comum ocorrência no mundo científico, e não é por acaso que o discurso de outrem é reportado. A importância de citar é trazida por Feak e Swales (2009 apud Motta-Roth; Hendges, 2010) com a analogia de escritores que reportam o discurso do outro como anões em ombros de gigantes, tendo a possibilidade de enxergar mais longe a partir de tal “apoio”.

A relevância da literatura prévia para estudos posteriores se estende até mesmo por um viés que engloba a credibilidade e a segurança. Motta-Roth e Hendges (2010) apontam a referência como uma questão básica na academicidade ética, justamente por propor “créditos” a pesquisas anteriores e que impulsionam trabalhos futuros. É como um reconhecimento da importância de fazer ciência, um estímulo às práticas de coletividade e cientificidade acadêmicas. Por esse viés, Hyland (2004) traz a referência à literatura prévia como a maior indicação substancial da dependência de um texto em relação a seu contexto, algo essencial nas colaborações entre leitores e escritores.

Diante disso, os pesquisadores, no gerenciamento de vozes da ciência, tendem a reproduzir prescrições pré-estabelecidas em suas comunidades científicas. Por diversas vezes esses “padrões” estão acordados de maneira implícita entre os membros da comunidade, funcionando como declarações em resposta a declarações anteriores, algo consequente da sugestão de uma orientação disciplinar adequada (Hyland, 2004). Isso se dá pelo fato de muitos pesquisadores construírem suas “identidades científicas” a partir dos estudos proeminentes de sua área, o que

acaba por instruir a maneira como pretendem produzir em seus trabalhos científicos.

De tal forma, as modalidades de menção apresentam uma diversidade de possibilidades em suas composições, a partir de diferentes formações e decorrentes significações singulares. Sendo assim, no campo do gerenciamento de vozes da ciência, a depender da maneira como esses recursos linguísticos apresentam-se nos trabalhos, eles indicam as intencionalidades dos autores com o uso da voz de outrem. Estas intencionalidades dos autores presentes nas escolhas no uso dos modelos e formas de menção auxiliam na compreensão de seu caráter enquanto pesquisador, podendo evidenciar práticas de responsabilidade, confiabilidade e qualidade no fazer científico, itens imprescindíveis para o estímulo de resultados concretos para a ciência. Tais convenções textuais relacionadas ao gerenciamento de vozes são imprescindíveis quando consideramos perspectivas de negociação e confirmação de comunidades científicas e suas ponderações científicas ao longo de suas literaturas (Hyland, 2004). Desse modo, implica-se o fator da construção da identidade do pesquisador como uma característica da maneira como se relacionam com as vozes de outrem, pois os métodos utilizados, de forma geral, demonstram práticas majoritariamente reproduzidas por iniciantes ou experientes nas produções científicas.

Nesse sentido, em sua análise do discurso reportado, Swales (1990) classifica as formas pelo critério de integralidade, em que se investiga o modo pelo qual as vozes de outrem reportadas fazem parte da gramática da oração. Dessa forma, Swales (1990) as classifica como integrais e não integrais. As menções integrais são aquelas nas quais os nomes dos autores citados fazem parte da gramática da oração. O emprego dessa forma tem a função de promover foco no pesquisador, ao proporcionar maior atenção ao autor citado e, conseqüentemente, em sua proeminência nos estudos que estiverem sendo abordados. Na segunda, o nome do autor citado é sinalizado por marcas escriturais, tais como parênteses ou índice numérico, sem fazer parte da gramática da oração. Em contrapartida à primeira, nas menções não integrais busca-se conceder o foco à pesquisa, revelando-se sua importância.

Além da classificação a partir da integralidade de Swales (1990), outra possibilidade de análise ocorre através dos estudos de Boch e Grossmann (2002). Os autores debruçaram-se em artigos científicos e relatórios de estágio de escritores experientes e iniciantes, respectivamente, e formularam critérios e categorias que nos permitem examinar o gerenciamento de vozes da ciência a partir das modalidades de menção. Segundo Boch e Grossmann (2002), as menções podem se apresentar de quatro maneiras, como pode ser observado no quadro:

Quadro 1 – Modalidades de menção aos discursos de vozes da ciência, conforme Boch e Grossmann (2002)

Evocação	Reformulação	Citação
<ul style="list-style-type: none"> • Ausência de marcas introdutórias de discurso reportado (tais como: segundo X, como afirma X, ou equivalentes). • Ausência de desenvolvimento temático do dizer do outro. • Presença de um nome próprio de autor, frequentemente com data à qual o autor do artigo se refere, sem precisar o teor do texto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Presença de marcas introdutórias do discurso reportado (segundo X ..., de acordo com X ..., para X ..., como X afirma ..., como X pretende ..., etc.). • Ausência de marcas escriturais tais como aspas (ou verbais, como eu cito X, para retomar as palavras de X). • O discurso do outro é integrado no discurso de quem escreve e não tem autonomia enunciativa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Marcas, geralmente escriturais, como aspas, itálico ou bloco tipográfico, permitem identificar um segmento do texto como extraído de uma fonte externa; essas marcas podem, às vezes, ser substituídas por comentários metalinguísticos: eu cito X ..., para retomar as palavras de X ...); • Autonomia enunciativa do segmento citado (salvo no caso da “ilhota citacional”).

Fonte: Boch e Grossmann (2002, p. 101)

Na evocação, a referência a trabalhos e autores acontece de maneira apenas alusiva, de forma a não resumir seus conteúdos ou aprofundá-los; na reformulação, ocorre a incorporação da voz de outrem na do próprio autor do texto por meio de paráfrase de conteúdos de um texto outro, de maneira que é preservada a singularidade textual de quem escreve; na citação, o discurso do outro é transcrito e incorporado a partir

de marcas escriturais (aspas, itálico, recuo etc.) de forma explícita no dizer do produtor, o que traz uma autonomia maior à voz citada; na ilhota citacional, há uma espécie de fusão de reformulação e citação, isto é, uma inserção explícita da voz de outrem, a qual também é evidenciada a partir de marcações (como o itálico, as aspas, dentre outras propriedades escriturais), “mesclada” a uma paráfrase da ideia do autor.

Diante do exposto, verifica-se a relevância da mobilização de vozes da ciência em trabalhos acadêmicos, indo além de normatizações ou obrigações em textos científicos, ou seja, “citar só por citar”, sem levar em conta a importância do discurso reportado. O ato de citar não deve ser visto como infundado, justamente por se basear na ética, na credibilidade e no reconhecimento de contribuições da literatura prévia. Assim, a partir das diferentes formas e modalidades, e quando utilizadas de maneira consciente, os pesquisadores podem construir seus trabalhos acadêmicos a partir de vozes da ciência que dialoguem com as proposições de suas pesquisas, sendo incorporadas de modo a enriquecer seus trabalhos.

Procedimentos Metodológicos

Tendo em vista o objetivo de analisar as formas de gerenciamento de vozes da ciência em trabalhos acadêmicos de estudantes participantes de iniciação científica no ensino médio, foram selecionados quatro relatórios de pesquisas de iniciação científica concluídas entre os anos de 2015 e 2017 no IFRN (*Campus Pau dos Ferros*). A obtenção dos dados analisados foi possibilitada a partir de uma pesquisa doutoral (Leite, 2020), conforme procedimentos aprovados por comitê de ética em pesquisa e registrados na Plataforma Brasil: CAAE 61748216.0.0000.5294, com Parecer Consubstanciado nº 3.545.511.

Esses relatórios finais foram elaborados por estudantes de nível médio na condição de bolsistas ou voluntários de projetos de pesquisa na área de Ciências Agrárias. Diante disso, os relatórios são investigados mediante uma abordagem prioritariamente qualitativo-interpretativista, na qual são consideradas as formas que o discurso reportado pode assumir, assim como suas funcionalidades, além das marcações linguísticas utilizadas em seu emprego. Além disso, a investigação é complementada

por uma representação quantitativa das formas de menção ao discurso do outro, sendo utilizada uma codificação para manter em sigilo o nome dos autores dos trabalhos.

Resultados e Discussão

Encontrados em relatórios de alunos do ensino médio, participantes da iniciação científica na área das Ciências Agrárias, os autores da literatura especializada compõem as vozes da ciência que são reformuladas ou evocadas, de forma integral ou não integral nos trabalhos.

Vejamos alguns exemplos, iniciando pela menção de forma integral:

Excerto 1⁴: Relatório 1⁵

De acordo com Silva, Queiroz e Figueirêdo (2004), o pH não é indicado como análise físico-química obrigatória pela legislação brasileira, mas é útil para controlar a qualidade do mel. Os valores de pH das amostras 01, 02, 03 e 04 são 5,05, 3,55, 3,52 e 3,52, respectivamente. Ao se comparar com resultados de outros autores, os valores obtidos estão dentro faixa de pH obtida por Marchini, Moreti e Otsuk (2005), para méis de silvestres que variou entre 2,30 a 5,00. Já Mesquita (2010), ao analisar 73 amostras de méis produzidos na Mesorregião do Oeste Potiguar do Rio Grande do Norte, teve o valor médio de 3,39, ficando próximo ao valor médio de algumas amostras. Segundo Almeida-Muradian e Bera (2008), a faixa ideal do pH para mel é entre 3,2 e 4,5.

Fonte: Arquivo dos autores

- 4 Todas as transcrições que fazemos dos relatórios de pesquisa são completamente fiéis aos originais.
- 5 A fim de manter em sigilo a identidade dos autores dos relatórios, adotamos a seguinte codificação: Relatório 1, Relatório 2, Relatório 3 e Relatório 4.

Excerto 2: Relatório 3

A frequência de visitação exclusiva da abelha *Apis mellifera* durante todo o processo de experimentação, corrobora parcialmente com as observações feitas por Quirino e Machado (2001) em um estudo sobre a biologia da polinização de três espécies pertencentes a família Combretaceae, ao qual a frequência de visitas da *Apis* no mofumbo foi de 50%, sendo considerada um visitante constante em todo o procedimento experimental. [...].

Fonte: Arquivo dos autores

Os fragmentos evidenciados tratam do uso da forma integral, visto que os nomes dos autores citados são componentes da gramática da oração, ou seja, eles não estão isolados da oração por marcas escriturais como parênteses, conferindo, assim, maior destaque à voz referida. No Excerto 1, há uma diversidade de menções integrais, evidenciando os pesquisadores Silva, Queiroz e Figuerêdo (2004) e sua proeminência nos estudos acerca de análise físico-química e a legislação brasileira. Em seguida, utiliza-se das vozes de Marchini, Moreti e Otsuk (2005); Mesquita (2010) e Almeida-Muradian e Bera (2008) para que sejam comparados os resultados das análises das amostras. O Excerto 2 contém apenas uma ocorrência de menção integral, a qual está evidenciada na referência a Quirino e Machado (2010) e sua importância nos estudos sobre biologia da polinização; entretanto, percebemos que falta maior articulação – por meio de um verbo, por exemplo – entre os nomes dos autores e o conteúdo deles referido.

A seguir, analisemos, a menção de forma não integral com sua representação linguística:

Excerto 3: Relatório 4

A utilização de ninhos artificiais, utilizados para atrair espécies de abelhas solitárias que possuem o hábito de nidificar em cavidades pré-existent, ajuda a fornecer várias informações sobre o período de nidificação. Algumas delas são: arquitetura dos ninhos; o material utilizado por cada espécie de abelha para a construção desse ninho; as formas imaturas; os recursos alimentares, utilizados para alimentação das células especialmente algumas fontes de recursos polínicos; inimigos naturais e mortalidade, dentre outras mais (Silva et al., 2014; Camarotti-de-Lima; Martins, 2005).

Fonte: Arquivo dos autores

Excerto 4: Relatório 2

O estudo da atividade de voo é caracterizado na contagem de abelhas campeiras que entram ou saem dos ninhos, com posse de algum material coletado, como pólen, néctar, folhas, água, sementes, resíduos (lixo), dentre outros (Nogueira-Neto, 1997)

Fonte: Arquivo dos autores

Os excertos acima apresentam vozes da ciência sendo referenciadas através de menção não integral, com os nomes de autores apresentados entre parênteses. O uso dessa forma reflete a intencionalidade de conceder maior foco à pesquisa e sua relevância na área de estudos em que o presente trabalho se insere. No Excerto 3, é feita uma exemplificação das informações que são fornecidas pelo uso de ninhos artificiais utilizados para a atração de espécies de abelhas solitárias. Observamos, nesse excerto, maior foco nas informações, ou seja, no conteúdo do trabalho referenciado. O Excerto 4 trata do estudo da atividade de voo e suas características. Neste, similarmente ao anterior, há um foco centrado no teor do conteúdo da pesquisa. Nele também é possível verificar que a menção não está incluída conforme o padrão da Associação Brasileira de Normas Técnicas (2002), segundo o qual, em caso de menções não integrais, os nomes dos autores devem ser escritos em caixa alta.

Agora, examinemos, ocorrências da modalidade de reformulação:

Excerto 5: Relatório 2

As abelhas sem ferrão são insetos que possuem o ferrão atrofiado e estão presentes em quase todo o território brasileiro, tendo o mel como a principal produto comercializado e derivado desses seres (Alves et al., 2007).

Fonte: Arquivo dos autores

Excerto 6: Relatório 3

É buscando atender as necessidades individuais e da colônia que as abelhas se consolidam como agentes primordiais na polinização cruzada, fundamental para a perpetuação de espécies vegetais, auxiliando na formação de frutos e sementes, bases da alimentação humana e animal (Favato e Adrian, 2009).

Fonte: Arquivo dos autores

Os dois fragmentos correspondem ao emprego do recurso reformulativo, no qual se parafraseia o discurso de outrem, integrando-o ao do expositor. Como pode ser observado nesses excertos, essa modalidade é caracterizada pela interpretação do conteúdo de outro texto, sem o uso de marcas escriturais, como, por exemplo, as aspas. No Excerto 5, é evidenciada a caracterização da abelha sem ferrão, sua presença em quase todo o território nacional e o mel, advindo desses seres, como seu principal produto comercial. No Excerto 6, aborda-se a necessidade das abelhas e sua participação na polinização cruzada, relevando-se a importância que executam em diferentes aspectos, como a conservação de espécies vegetais. Nesse excerto, também percebemos desacordo com normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (2002) na formatação da chamada no sistema autor-data: deveria haver ponto e vírgula para separar os nomes dos autores em lugar da conjunção “e”. Esses fragmentos elucidam o caráter de paráfrase dessa modalidade de menção, em que as vozes de outrem e a do próprio pesquisador se entrelaçam no desenvolvimento das ideias e argumentos propostos.

Por fim, avaliemos ocorrências da modalidade evocação:

Excerto 7: Relatório 1

As análises feitas neste estudo são semelhantes das que foram realizadas na pesquisa de Moraes et al. (2014).

Fonte: Arquivo dos autores

Excerto 8: Relatório 4

Foram disponibilizados na área dois ninhos-armadilhas, cada um com 120 orifícios para nidificação, com diâmetros de 5, 6, 9 e 10 mm e comprimento de 8 cm, segundo metodologia apresentada por Camillo et al. (1995).

Fonte: Arquivo dos autores

Os excertos 7 e 8 apresentam evocações, isto é, fazem alusão a autores e trabalhos científicos, sem aprofundamento ou detalhamento de seus conteúdos. No Excerto 7, é realizada uma alusão a uma pesquisa, a fim de que sejam comparadas as análises proferidas pelo presente trabalho e o mencionado. Notamos que isso se dá sem que haja um aprofundamento no conteúdo da análise anunciada. No Excerto 8, a metodologia utilizada seguiu aquela proposta pela voz da ciência referenciada, embora não se aprofunde no seu detalhamento.

Buscando auxiliar no processo investigativo acerca da configuração do gerenciamento de vozes da ciência nos relatórios analisados, além da análise dos excertos, contabilizamos as ocorrências de cada forma de menção à voz de outrem, assim como as marcações linguísticas assumidas em seu emprego. A contabilização resultou na tabela a seguir, na qual é explicitada a quantidade de ocorrências de cada modalidade à voz de outrem encontrada nos relatórios (reformulações ou evocações), considerando sua integralidade ou não integralidade à gramática da oração.

Tabela 1. Quantitativo das formas e marcações linguísticas de menção a vozes de outrem

FORMAS		OCORRÊNCIAS	TOTAL
Evocação	Integral	10	28
	Não integral	18	
Reformulação	Integral	40	218
	Não integral	178	
TOTAL		246	

Fonte: Elaborada pelos autores

Diante dos resultados apresentados quantitativamente na tabela acima, é possível perceber maior ocorrência da modalidade de reformulação (218), enquanto a de evocação possui apenas 28. Quanto à ocorrência das marcações linguísticas a partir de critérios de integralidade, as menções não integrais têm 196 aparições, enquanto as integrais contabilizam apenas 50. É possível perceber que aproximadamente 70% dos casos de reformulação são não integrais, um grande indicativo da intencionalidade do escritor em incorporar o dizer do outro ao seu próprio, reestruturando perspectivas e ideias científicas. Estudos como os de Boch e Grossmann (2002) também apontam uma maior ocorrência de reformulações em comparação com outras modalidades de menção nos textos de especialistas, algo impulsionado por trazer uma menção mais “econômica”, que revela ainda mais autonomia e confiança de quem reporta o discurso de outrem, não utilizando apenas as mesmas palavras da literatura prévia consultada.

Nossos resultados divergem dos propostos pelos estudos de Boch e Grossmann (2002) quando consideramos o percentual de citações e reformulações em textos de estudantes iniciantes. Enquanto nossos resultados apontam aproximadamente 89% das ocorrências de menção à voz de outrem como reformulações, os relatórios de estudantes universitários iniciantes analisados pelos autores apontam que 71% dos relatórios analisados possuem uma predominância maior de citações, com ocorrências de reformulação e evocação com 16% e 13%, respectivamente. Os apon-

tamentos de Boch e Grossmann (2002) revelam que a motivação para o maior uso de citações por parte dos escritores iniciantes é a insegurança em embasar suas análises e princípios científicos a partir de reestruturas de ideias, apoiando-se na utilização do discurso do outro de forma literal para garantir a legitimidade da própria argumentação. É como se os estudantes evitassem problemas em possíveis reformulações mal estruturadas. A divergência entre os resultados de nosso trabalho com o dos autores aqui citados se dá, possivelmente, pelo prestígio da prática reformulativa ser a mais utilizada na área de Ciências Agrárias para apresentar conceitos científicos e validar argumentos (Leite, 2020), além da provável influência dos professores-orientadores na produção e escrita de relatórios pesquisa na iniciação científica.

Desse modo, podemos perceber, entre os recursos de menção à voz de outrem advinda da literatura especializada nesses relatórios de iniciação científica, desde os excertos analisados até a quantificação das formas, o maior uso de reformulações não integrais. Estudos de Leite (2020) e Leite, Pereira e Barbosa (2021) apontam que nas Ciências Agrárias, área em que os relatórios investigados se encontram, a reformulação também é recorrente, o que indica práticas e valores das áreas da ciência que se incorporam no desenvolvimento dos pesquisadores, presentes, inclusive, no de iniciantes.

Conclusão

Neste trabalho, buscamos compreender de que forma o gerenciamento de vozes da ciência se configura em relatórios de pesquisa de escritores iniciantes participantes de iniciação científica no *Campus* Pau dos Ferros do IFRN, nos anos de 2015 a 2017, na área de Ciências Agrárias. Utilizamos como critérios para a avaliação dessa configuração as formas que a menção à voz de outrem assume no texto acadêmico e quais marcações linguísticas fazem parte de seu emprego. Diante disso, ponderamos as formas quanto às modalidades (reformulação, citação, evocação e ilhota citacional) que podem ser aplicadas e maneiras de marcações linguísticas (integral ou não integral).

A partir de uma análise qualitativo-interpretativista de excertos retirados dos relatórios selecionados, assim como de uma representação quantitativa acerca das ocorrências de cada forma de menção e suas respectivas marcações linguísticas, verificamos maior ocorrência da modalidade de reformulação. Também é possível estabelecer que as marcações linguísticas mais incidentes são as não integrais. Ao comparar nossos estudos com os de Boch e Grossmann (2002), percebemos uma notável diferença nas menções mais utilizadas pelos estudantes iniciantes.

O maior uso da reformulação traz a ideia de maior segurança em parafrasear a literatura prévia, o discurso do outro, o que demonstra que os estudantes iniciantes já têm certo conhecimento e compreensão acerca da importância do discurso reportado para questões de cientificidade. Além disso, é notável que esses estudantes buscam enriquecer seu próprio trabalho e/ou melhor embasar teoricamente seus critérios de análise a partir do emprego das diferentes modalidades de menção. Entretanto, mesmo que haja uma maior compreensão acerca do gerenciamento de vozes da ciência, observamos algumas divergências na utilização correta das normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (2002).

Conclui-se que, a partir de nossos resultados e discussões, os estudantes iniciantes, embora ainda estejam adentrando em trabalhos de pesquisa e investigação científica, compreendem a necessidade e importância do gerenciamento de vozes da ciência em textos acadêmicos, empregando formas e menções de maneira condizente com as normatizações técnicas. Isso demonstra a relevância de práticas de iniciação científica enquanto formadoras da identidade do estudante enquanto pesquisador, difundindo perspectivas de gerenciamento de vozes da ciência e sua essencialidade e colaborando para a acessibilidade aos conhecimentos científicos.

Agradecimentos

Agradecemos ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte pelo apoio financeiro na forma de bolsa de iniciação científica para estudante.

Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 10520**: informação e documentação–citações em documentos–elaboração. Rio de Janeiro: ABNT, 2002.

BOCH, F.; GROSSMANN, F. Referir-se ao discurso do outro: alguns elementos de comparação entre especialistas e principiantes. **Scripta**, [s. l.], p. 97-108, out. 2002. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/12452> Acesso em: 20 set. 2022.

HYLAND, K. **Disciplinary discourses**: social interactions in academic writing. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 2004.

LEITE, E. G. **Letramentos acadêmicos na iniciação científica de alunos de ensino médio do Campus Pau dos Ferros do IFRN**. 2019. 736 f. Tese (Doutorado em Letras)–Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, 2020. p. 31-58.

LEITE, E. G.; PEREIRA, R. C. M.; BARBOSA, M. do S. M. F. Práticas letradas acadêmicas na iniciação científica de alunos de ensino médio: gerenciamento de vozes de outrem em artigos científicos. **Revista da ABRALIN**, v. 20, n. 3, p. 1180-1201, dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.25189/rabralin.v20i3.1965>. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1965/2526>. Acesso em: 27 jan. 2022.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola, 2010. p. 89-110.

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

“A ESTRUTURA É TAL...LEMBRAM?”: UMA ANÁLISE DO ENSINO DE ESCRITA ACADÊMICA A PARTIR DE NARRATIVAS DISCENTES

Juliana Marcelino Silva,¹
Elizabeth Maria Da Silva ²

Introdução

O ensino de escrita acadêmica desenha-se como uma temática fértil nas pesquisas brasileiras das últimas décadas, uma vez que, em decorrência da massificação do ensino superior e da conseqüente heterogeneidade do público universitário, flagra-se a necessidade de mobilizar “um conjunto de ações de ensino e de pesquisa voltadas para a inserção dos estudantes no ensino superior, sobretudo no que toca à construção de conhecimentos para as práticas acadêmicas” (Assis, 2014, p. 544). Em virtude desse cenário, a compreensão em relação ao ensino de escrita acadêmica foi (e ainda o é) continuamente revisada, visto que aprender a escrever, o que antes era concebido como uma prática individual e cognitiva, cuja responsabilidade estava centrada unicamente no esforço dos estudantes, envolve também outras variáveis, como a interação entre alunos, docentes e instituições, o conhecimento sobre as normas, metodologias e gê-

1 Graduada em Letras/Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Mestranda em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). *E-mail*: julianamarcelino54@gmail.com.

2 Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e professora nível adjunto II da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). *E-mail*: elizabeth.maria@professor.ufcg.edu.br.

neros da esfera acadêmica e de determinada área de conhecimento, além das condições oferecidas por esses docentes.

Nessas condições, surge em nós o seguinte questionamento: Qual o lugar do ensino de escrita acadêmica nos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Campina Grande (doravante, UFCG)? Ressaltamos que entendemos esse “lugar” do ponto de vista da(s) abordagem(ns) de ensino que subjaz(em) à focalização da escrita acadêmica nesses cursos. Sendo assim, nosso interesse em identificar esse(s) lugar(es), ou seja, essas abordagens teórico-metodológicas, é fruto de um conjunto de compreensões fundamentadas em algumas proposições teóricas sobre a escrita acadêmica: 1) é uma prática social e situada, que tem significados e finalidades específicos, dependentes dos contextos socioculturais em que se configura (Street, 1984); 2) varia em conformidade com a cultura, o gênero, a área, a disciplina (Lea; Street, 2014); e 3) não é aprendida de uma vez por todas (Carroll, 2002).

Partindo dessas proposições teóricas, podemos afirmar que, não obstante os universitários tenham passado, no mínimo, treze anos na educação básica e tenham produzido adequadamente vários textos demandados nessa esfera, não há garantias de que terão desempenho satisfatório nas produções escritas requisitadas nas disciplinas do curso de graduação do qual fazem parte (Marinho, 2010). Como afirmam Fernández e Carlino (2010), percebemos que as práticas de escrita (e também de leitura) da escola têm suas especificidades que as diferenciam das práticas letradas da universidade, visto que os estudantes precisarão ler e escrever outros textos, pertencentes a diversos gêneros que circulam nas comunidades disciplinares da academia (Wingate, 2015). Nesse sentido, trata-se de uma realidade que reforça a necessidade de ensinar a escrita acadêmica e, conseqüentemente, de investigar como se dá o processo desse ensino.

No Brasil, o interesse em estudar a escrita acadêmica e seu ensino é perceptível. Temos grandes referências nessa área, a exemplo de pesquisadoras como Marildes Marinho (*in memorian*), Adriana Fischer, Raquel Fiad, Maria Lúcia Castanheira, Désirée Motta-Roth, Regina Celi Mendes Pereira, Cibele Gadelha Bernardino, entre outras, que vêm promovendo, em seus grupos de pesquisa, juntamente com seus orientandos de gradua-

ção e de pós-graduação, produtivos debates e estudos sobre esses objetos de investigação. Não obstante esse riquíssimo e oportuno debate sobre a escrita acadêmica e seu ensino, ao que nos parece, e algumas estudiosas (Silva; Castanheira, 2019) já perceberam isto, o contexto de investigação inicial e mais recorrente é o da área de Letras e, por vezes, o de Pedagogia.

Nesse sentido, nossa pesquisa se torna atual e relevante, porque a tarefa de escrever não é exclusiva daqueles que atuam na área de linguagens. Pesquisas mostram, inclusive, que os próprios cursos de Letras nem sempre realizam um trabalho sistemático com a produção escrita (Ferreira, 2014; Oliveira, 2016). O fato é que a escrita está presente, direta ou indiretamente, com maior ou menor recorrência, nos diferentes cursos de graduação. Uma vez conhecendo o que “conta como escrita” (Street, 2010) em determinada área, é preciso pensar no ensino dessa escrita, que é específica e situada, a fim de que tenhamos maiores possibilidades de familiarizar os estudantes com as formas de escrever, agir e pensar legitimadas em sua área.

Desse modo, nesta pesquisa, analisamos registros de transcrição de entrevistas semiestruturadas que integram um banco de dados maior, construído por meio do desenvolvimento de pesquisas anteriores (Silva; Marcelino Silva, 2019; Marcelino Silva; Silva, 2020a, 2020b), com o fim de investigar o lugar do ensino de escrita acadêmica nos cursos de Filosofia, Geografia e Pedagogia. Para atingi-lo, delineamos como objetivos específicos: 1) Identificar indícios de abordagens de ensino de escrita acadêmica subjacentes a narrativas de graduandos dos cursos referidos sobre sua experiência com a produção de textos acadêmicos; e 2) Comparar os indícios de abordagens de ensino de escrita identificados, por área de conhecimento dos cursos investigados. Com essa investigação, pretendemos ampliar discussões teóricas e aplicadas quanto ao ensino de escrita demandada em cursos de graduação de diferentes áreas do conhecimento e suscitar e/ou aprimorar diálogos entre professores atuantes nos cursos investigados e docentes da área de Letras.

Esta pesquisa está organizada em cinco seções. Na primeira, apresentamos esta breve introdução, composta pelo contexto, problemática, justificativas, objetivos e contribuições da pesquisa. Na segunda, expli-

citamos os fundamentos teóricos que auxiliaram na análise dos dados. Na terceira, expomos os fundamentos metodológicos que orientaram a realização deste estudo. Na quarta, exploramos os resultados alcançados com a análise dos dados. Na quinta e última seção, tecemos nossas considerações finais.

Abordagens de ensino de escrita acadêmica

No intuito de investigar o lugar do ensino de escrita acadêmica nos cursos de Filosofia, Geografia e Pedagogia, da UFCG, recorreremos teoricamente aos estudos dos Letramentos Acadêmicos, particularmente às abordagens de ensino de escrita acadêmica delineadas pelos pesquisadores Lea e Street (1998) – habilidades de estudo, socialização acadêmica e letramentos acadêmicos –, a partir da concepção sociocultural de letramento defendida por estudiosos vinculados ao grupo dos Novos Estudos sobre o Letramento – NEL (Street, 1993, 2001, 2003, 2010, 2012).

Durante muito tempo, predominou (provavelmente alguns pesquisadores ainda a adotam) uma concepção de letramento centrada na ideia de que existe uma “grande divisão” entre a oralidade e a escrita, concebidas como dicotômicas, dissociadas, autônomas, neutras e homogêneas (Finnegan, 1974 apud Silva, 2017). No entanto, entre o final do século XX e o início do século XXI, começaram a ser publicados estudos sobre o letramento a partir de uma perspectiva sociocultural, em que a oralidade, a leitura e a escrita se revelavam como práticas sociais situadas. Segundo Street (2010), esses estudos inauguraram a corrente dos Novos Estudos do Letramento.

Um dos conceitos construídos a partir da visão dos letramentos como uma prática social é o da abordagem dos Letramentos Acadêmicos (Lea; Street, 1998). Na década de 1990, ao pesquisarem sobre a escrita de estudantes em universidades do Reino Unido, com vistas a esclarecer a “crise” no Ensino Superior, supostamente ocasionada porque os alunos “não sabiam escrever” ou “escreviam mal”, Lea e Street (1998) identificaram que a escrita e o letramento dos estudantes em contextos acadêmicos podiam ser concebidos sob três abordagens ou modelos: 1) Modelo de habilidades

de estudo; 2) Modelo de socialização acadêmica e 3) Modelo de letramentos acadêmicos.

No primeiro modelo, os autores definem o letramento como um conjunto de habilidades cognitivas e individuais de que o aluno precisa se apropriar. Assim, nesse modelo, cabe a ele a responsabilidade de ter o domínio das regras gramaticais, sintáticas, bem como das convenções da escrita. Entende-se que o domínio de tais regras e convenções asseguraria a competência escrita dos discentes, permitindo-lhes produzir quaisquer textos, em quaisquer situações sociais.

No segundo modelo, os pesquisadores definem o letramento como um conjunto de habilidades específicas de um contexto, tais como a forma de ler, falar, escrever, raciocinar, materializadas em gêneros e discursos que são produzidos e circulam nas diferentes áreas e disciplinas. Assim, nessa visão, cabe ao professor propiciar aos estudantes oportunidades de socialização com esses gêneros e discursos a fim de que eles possam aprender sua estrutura e as regras que norteiam a sua produção, estando aptos a reproduzi-los nas situações em que foram solicitados.

No terceiro modelo, Lea e Street (1998) definem o letramento com base no referencial teórico dos Novos Estudos do Letramento, a saber: como uma prática social e situada. Nesse modelo, defendido pelos autores, há um interesse pela atribuição de significados à escrita feita por aqueles que a usam (professores, alunos, pesquisadores), pelas relações que estabelecem com ela, bem como pelas questões de identidade, poder e autoridade que subjazem a tais relações. Além disso, consideram-se os processos envolvidos nos letramentos como complexos, dinâmicos e situados; abrangendo questões epistemológicas e processos sociais, tais como a interação entre os participantes e as instituições envolvidas.

Cabe destacar que os pesquisadores reconhecem que a adoção de um modelo de ensino de escrita acadêmica não anula a dos outros, pelo contrário, eles defendem uma abordagem mista contemplando as especificidades dos três modelos, a depender dos objetivos e do público-alvo.

Fundamentação metodológica

Nossa pesquisa, situada no campo da Linguística Aplicada (LA), está voltada para os problemas sociais que envolvem os usos da linguagem escrita, em contextos socioculturais específicos (Moita Lopes, 2006). As pesquisas desenvolvidas no campo da LA focalizam “contextos situados, em circunstâncias de comunicação variadas, nas quais a língua e o discurso são utilizados por agentes sociais que assumem posições enunciativas, atribuem e (re)negociam sentidos, constroem identidades” (Kleiman; Vianna; De Grande, 2019, p. 731). Dessa forma, focalizamos as narrativas de graduandos que integram diferentes licenciaturas, em busca de identificar os indícios de abordagens de ensino de escrita acadêmica subjacentes às experiências com a produção de textos em seus cursos.

Em consonância com a LA, desenvolvemos a presente pesquisa a partir dos pressupostos da abordagem qualitativa (Bogdan; Biklen, 1994). Segundo Bogdan e Biklen (1994), quando se afirma que os dados construídos em determinada pesquisa serão analisados a partir de uma abordagem qualitativa, quer se dizer que, em sua exploração, será enfatizada “a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 11). A pesquisa fundamentada na abordagem qualitativa, geralmente, possui cinco características essenciais, conforme elencam Bogdan e Biklen (1994, p. 47-51): (1) a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador como o instrumento principal; (2) A investigação qualitativa é descritiva; (3) Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; (4) os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva; e (5) o significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Considerando tais características da abordagem qualitativa, desenvolvemos um estudo exploratório, no sentido definido por Gil (1994): pesquisa cujo principal objetivo é desenvolver, esclarecer e delimitar conceitos, podendo até modificá-los, visando à formulação de problemas mais precisos. Procuramos, assim, inferir, a partir de indícios presentes nos registros das falas dos participantes, as abordagens de ensino de escrita acadêmica subjacentes à focalização desse tipo de escrita em cursos de licenciatura. Ao examinarmos esses indícios, temos a possibilidade de nos

aproximar um pouco desse fenômeno e construir uma visão inicial sobre ele, a partir da qual novos problemas de pesquisa poderão ser indicados para futuras investigações, conforme se espera em pesquisas do tipo exploratório (Gil, 1994).

Associado a esse caráter exploratório, desenvolvemos também uma pesquisa experiencial (Micolli, 2014), porque focalizamos a voz dos participantes da pesquisa, ou seja, a voz de graduandos. De acordo com Micolli (2006), a compreensão do objeto investigado ganha amplitude, quando aquele que o vivencia e/ou estabelece relações com ele conta suas próprias experiências. Partindo dessa premissa, exploramos o ensino de escrita acadêmica, fazendo inferências das narrativas desses graduandos, tomando como base a visão daqueles que experienciaram esse processo.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, delimitamos, como espaço de investigação, cursos de licenciatura. Para tanto, adotamos como instrumento de geração de dados a entrevista semiestruturada, a fim de conhecer as experiências desses participantes com a escrita acadêmica. Ressaltamos que as entrevistas foram realizadas sob a aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa do Hospital Universitário Alcides Carneiro da Universidade Federal de Campina Grande, datada em 28 de fevereiro de 2019, com CAAE 03520818.4.0000.5182 e parecer: 3.176.139

O *corpus* explorado nesta pesquisa integra um banco de dados mais amplo, sendo constituído por dados relativos aos registros de transição de 13 (treze) entrevistas semiestruturadas realizadas com estudantes da área de Humanas e Exatas. Na presente pesquisa, contemplamos registros de transcrição de 7 (sete) entrevistas realizadas com estudantes de licenciaturas da área de humanas (Geografia – João³, Tiago, Carla –, Filosofia – Marcos e Breno – e Pedagogia – Ricardo e Alice) que permitem inferência de indícios de abordagens de ensino de escrita acadêmica.

A partir da aplicação de um questionário *on-line*, conseguimos obter algumas informações sobre o perfil dos participantes. A maior parte dos estudantes têm mais de 20% do curso integralizado à exceção de Marcos

3 Todos os nomes são fictícios.

e Breno, que, quando da realização das entrevistas, ainda estavam no segundo período do curso de Filosofia. Em relação à cidade onde residem, grande quantidade dos participantes afirmou residir em Campina Grande (PB), com exceção apenas de Carla, que mora em cidade circunvizinha: Queimadas (PB). Sobre a participação desses estudantes em programas institucionais oferecidos pela academia, eles afirmaram integrar diferentes programas, extensões e atividades acadêmicas. Dentre eles, destacamos o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa de Educação Tutorial (PET). Por fim, quando indagados sobre possíveis vinculações empregatícias, a maior parte dos licenciandos negou tais vinculações, à exceção de Breno.

Quanto aos procedimentos analíticos, adotamos os pressupostos do Paradigma Indiciário de Ginzburg (1989), segundo o qual faz-se necessário, ao analisarmos os dados, considerar detalhes, indícios, marcas “de dados aparentemente negligenciáveis” a fim de termos a possibilidade de “remontar a uma realidade complexa não experimentável diretamente” (Ginzburg, 1989, p. 152). No caso da nossa pesquisa, a identificação de indícios de abordagens de ensino de escrita acadêmica, que provavelmente norteariam a focalização dessa escrita, pode nos oportunizar reflexões sobre que aspectos estão sendo contemplados e/ou priorizados nesse ensino – habilidades de estudo, socialização acadêmica, letramentos acadêmicos –, bem como sobre o processo de engajamento dos estudantes em práticas letradas acadêmicas, notadamente as referentes à escrita.

A escrita acadêmica em cursos de licenciatura da área de Humanas: indícios de abordagens de ensino

Nesta seção, contemplamos os resultados alcançados com a análise dos registros das entrevistas realizadas com licenciandos da área de Humanas (Geografia, Filosofia e Pedagogia). Na exploração das narrativas desses licenciandos, identificamos tanto a presença de abordagens únicas, quanto a presença de abordagens de ensino mistas, seja porque um mesmo estudante relata experiências que apontam para mais de uma abordagem, seja porque diferentes estudantes apontam para diferentes

abordagens. Desse modo, analisamos, nas subseções a seguir, trechos de entrevistas que permitem inferir os indícios de abordagens de ensino de escrita acadêmica, conforme explorado por Lea e Street (1998, 2014).

Habilidades de estudo

Na abordagem de habilidades de estudo, a escrita é vista como um conjunto de habilidades cognitivas e individuais de que o estudante precisa se apropriar. Uma vez construído o domínio dessas habilidades – que incluem regras gramaticais, sintáticas e convenções da escrita –, o estudante teria assegurada a possibilidade de produzir quaisquer textos, em quaisquer situações (Lea; Street, 1998). Desse modo, no ensino de escrita fundamentado nessa abordagem, a escrita acadêmica dos estudantes é frequentemente diagnosticada como “boa” ou “ruim” de acordo com as inadequações linguísticas, textuais e normativas evidenciadas nos textos (Rodrigues; Fonseca; Martins, 2016).

Ao que nos parece, o trecho a seguir, relativo à entrevista com Marcos, é representativo das premissas veiculadas nessa abordagem.

tem professor que você pode ser dez no conteúdo...se você errar duas ou três vezes na ortografia ele vai tirar ponto seu...tipo três pontos ou quatro por causa de erros pequenos...não são grandes...não aconteceu comigo...mas eu já vi acontecer erros pequenos...de uma letra ou uma vírgula e tirar três pontos...eu acho um exagero...

(Trecho de entrevista com Marcos, 2019, grifo nosso)

No trecho exposto, Marcos chama atenção para professores que focalizam, predominantemente, aspectos gramaticais nas orientações para o ensino de escrita, em detrimento de outros aspectos, a exemplo do conteúdo explorado na produção textual: “tem professor que você pode ser dez no conteúdo...se você errar duas ou três vezes na ortografia ele vai tirar ponto seu”. Nessa mesma direção, Carla, estudante de Geografia, ratifica a centralidade com a qual questões gramaticais são contempladas no ensino de escrita, em seu curso: “ele [o professor] dizia onde a pessoa errou...o que deveria melhorar...ele tem tipo as regrinhas...os crité-

rios de pontuação”. Tal focalização sugere uma preocupação, por parte dos professores, em evidenciar para os estudantes a necessidade do domínio de normas e convenções gramaticais, para obter êxito na escrita acadêmica. Além disso, remete-nos, também, a um critério avaliativo, no interior das disciplinas.

Diante das assertivas expostas, inferimos indícios de um ensino de escrita alinhado com as premissas da abordagem habilidades de estudo (Lea; Street, 1998), uma vez que as falas de Marcos e de Carla sinalizam que os professores parecem privilegiar “o uso da modalidade escrita no nível da superfície e se concentrarem no ensino de aspectos formais da língua” (Lea; Street, 2014, p. 480), como ortografia e pontuação. Essa compreensão, a nosso ver, corrobora para uma visão da aprendizagem a partir do contraste conquista/fracasso dos alunos em assimilar (ou não) determinadas habilidades, posto que parece partir da suposição de que o ensino de aspectos linguísticos, normativos e gramaticais são suficientes para que eles desenvolvam competências específicas para produzir a escrita com autonomia, em contexto acadêmico.

Ressaltamos que ensinar na universidade os elementos linguísticos e gramaticais é relevante e necessário, sobretudo porque fazem parte das dimensões que organizam o todo de qualquer gênero discursivo (Street, 2010). No entanto, quando esses aspectos são explicados, ou mesmo corrigidos, isoladamente, como parece ser o caso em análise, o ensino torna-se restrito e insuficiente para a compreensão ampla do texto, pois deixa de contemplar outros aspectos igualmente importantes na produção textual, como sociais, culturais e ideológicos (Bezerra, 2010). Diante disso, é necessário não supor que somente o ensino de conteúdos gramaticais seja suficiente para que o aluno produza com êxito o texto acadêmico, pois a classificação deste “não se define por propriedades essenciais do tipo ‘ou uma, ou outra’” (Bawarshi; Reiff, 2013, p. 66). Sendo assim, despontuar o texto dos estudantes “por causa de erros pequenos” é considerado um “exagero” pelo próprio estudante, uma vez que parece reduzir a escrita a um conjunto homogêneo e neutro de habilidades linguísticas, que precisam ser dominadas pelos estudantes para a reprodução em quaisquer contextos (Ivanic, 2004).

Habilidades de estudo e letramentos acadêmicos

Conforme vimos anteriormente, a abordagem de habilidades de estudo considera a escrita como uma atividade neutra, cognitiva e universal, cujo aprendizado está relacionado predominantemente à competência intelectual do aluno em dominar um conjunto de técnicas de uso da escrita. Já a abordagem dos letramentos acadêmicos se propõe a interpretar a leitura e a escrita como práticas sociais, plurais e situadas, que envolvem a construção de sentidos, relações de poder entre pessoas e instituições e questões de identidade (Lea; Street, 1998).

Partindo dessas premissas, destacamos outro trecho referente à entrevista com Marcos, uma vez que as experiências relatadas por ele apontam um ensino de escrita ora fundamentado em características de uma única abordagem, conforme visto na subseção anterior, ora fundamentado em mais de uma abordagem, como parece ser o caso do trecho, a seguir.

eu não posso escrever do jeito que eu quero para determinado professor...para esse por exemplo...porque eu não fico à vontade para dizer o que tô pensando...na hora que eu estou pensando...porque eu tenho que REGRAR o que estou pensando em palavras... por exemplo...eu estou em dúvida da ortografia...eu tenho que DRIBLAR elas...ou com...acentuação...eu não sei como se escreve...e JÁ vi como se escreve...mas naquela hora eu não tô seguro realmente como se escreve...entendeu...aí eu fico tenso...e até mudo um pouco a forma como eu escrevo para ter que me adequar ao professor...porque se não...caso contrário...você reprova...

(Trecho da entrevista com Marcos, 2019, grifos nossos)

No trecho exposto, o estudante de Filosofia relata suas experiências com a escrita em contexto acadêmico. Segundo Marcos, escrever na universidade, e para determinado professor, exige certo distanciamento da forma como escreve normalmente, o que parece deixá-lo desconfortável, pois precisa “regrar” o seu pensamento em palavras, tanto para atender às convenções da escrita em contexto acadêmico, quanto para

adequar o seu texto às expectativas do professor. Além disso, quando surgem dúvidas em relação à ortografia e acentuação no momento da produção, Marcos afirma que é preciso “driblá-las” a partir da mobilização de temas gramaticais. Nessas asserções, chamamos atenção, inicialmente, para a escolha dos verbos no relato do estudante. O verbo “regrar” aponta uma compreensão da escrita acadêmica, segundo a visão do estudante, como um conjunto de habilidades linguísticas e normativas a serem memorizadas. Já “driblar” pressupõe que as dificuldades que surgem na produção acadêmica podem ser sanadas a partir do ensino de temas gramaticais, tal como acentuação e ortografia.

Esta compreensão parece correlacionar-se com as premissas da abordagem habilidades de estudo (Lea; Street, 1998), uma vez que a aprendizagem da escrita, conforme o posicionamento do estudante, está voltada para a mobilização de habilidades cognitivas e individuais. Tal focalização em aspectos mais formais da língua parece ratificar os discursos de déficit em torno das produções acadêmicas dos estudantes (Zavala, 2010), pois sugere a visão dos letramentos somente como uma habilidade, cuja assimilação garantirá o êxito na produção textual. Em contraposição a essa perspectiva, Zavala (2010, p. 74) aponta ser “necessário mais que habilidades para resolver alguns dos problemas que os estudantes enfrentam na leitura e escrita acadêmica”, uma vez que as práticas de letramento acadêmico não se restringem a regras gramaticais, mas a aspectos relacionados à identidade, ideologia e epistemologia. Portanto, o “lugar” designado para o ensino da escrita em contexto universitário também não deve estar restrito a esses aspectos.

Ainda no trecho referente à entrevista com Marcos, chamamos atenção para o conflito que emerge entre o estudante e o professor da disciplina quando da produção textual: “até mudo um pouco a forma como eu escrevo para ter que me adequar ao professor porque [...] caso contrário...você reprova”. Essa asserção parece reforçar algumas estruturas de poder e de hierarquia que existem na academia, a exemplo da visão do professor universitário como um “perito em linguagem”, que detém todo conhecimento e autoridade no processo de aprendizagem do aluno. Essa autoridade acadêmica do professor “resulta de sua relação com o

conhecimento, isto é, os professores são autoridades em suas disciplinas e em sua profissão” (Figueiredo; Bonini, 2006, p. 422). Diante disso, percebemos que “não há uma correspondência entre o letramento do estudante e o letramento que lhe é exigido na universidade” (Fiad, 2011, p. 362), haja vista o relato do estudante, o qual afirma desviar-se da sua escrita individual a fim de desenvolver uma escrita acadêmica, exigida pelo professor da disciplina e pelo contexto em que está situado.

Subjacente a esta compreensão, percebemos indícios de um ensino de escrita pautado na abordagem dos letramentos acadêmicos (Lea; Street, 1998), uma vez que, sem descuidar da adequação linguística, o professor parece exigir do estudante reflexões mais profundas sobre os “modos de dizer” típicos da esfera acadêmica, de modo a relacionar “os aspectos cognitivos aos contextos social, histórico e interacional nos quais as pessoas se engajam e cujas práticas determinam seus modos de (inter) agir” (Rodrigues; Fonseca; Martins, 2016, p. 333). Além disso, também observamos as relações de poder existentes entre os atores sociais da interação (professores e alunos), haja vista as tensões e conflitos que envolvem as posições sociais em que estão situados, os quais impõem ou permitem determinados comportamentos.

Socialização acadêmica

Na abordagem da socialização acadêmica, a escrita é concebida, segundo Lea e Street (1998), como um conjunto de variáveis que envolve os modos de falar, interpretar, raciocinar e escrever valorizados nas áreas e disciplinas. Nessa abordagem, os alunos precisam aprender as características essenciais dos diferentes gêneros que são produzidos e circulam no contexto acadêmico, a fim de reproduzi-los adequadamente em variadas situações discursivas. O trecho a seguir, referente à entrevista com Tiago, estudante de Geografia, pareceu-nos representativo das premissas desta abordagem de ensino.

em língua portuguesa [disciplina ofertada pela Unidade Acadêmica de Letras para estudantes do curso de Geografia]...tinha aulas antes teóricas que a gente

aprendia a diferença entre cada texto... o que era cada um...e toda aula a gente fazia um texto diferente como tarefa de casa...em outras disciplinas tem professor que simplesmente pede “eu quero um fichamento”... como se o fichamento fosse somente um modelo... [...] um fichamento como... é um de síntese...é um de citação...“quero uma resenha”... uma resenha descritiva... uma resenha crítica...então...o professor às vezes até se toca dessas diferenças que tem no gênero textual e explica “ eu quero um fichamento onde você dê sua opinião”... um fichamento somente com citação uma resenha crítica...e:: tem professor como o de uma cadeira agora de geografia ambiental que tem o próprio modelo dele de resenha...então tipo...a gente tem que seguir aquele modelo dele de estrutura...

(Trecho da entrevista com Tiago, 2019, grifos nossos)

No trecho exposto, o estudante relata como acontecia o ensino de escrita no seu curso, enfatizando que havia diferentes orientações, a depender do professor que ministrava a disciplina. Segundo Tiago, quando era a disciplina Língua Portuguesa, “tinha aulas antes teóricas que a gente aprendia a diferença entre cada texto... o que era cada um...e toda aula a gente fazia um texto diferente como tarefa de casa”. Já quando se tratava de outras disciplinas, as quais supomos ser diretamente relacionadas ao curso de Geografia, “tem professor que simplesmente pede “eu quero um fichamento” e “tem professor como o de uma cadeira agora de geografia ambiental que tem o próprio modelo dele de resenha”. Nessas duas situações, podemos perceber dois modos de conduzir o ensino de escrita na academia.

No primeiro caso, o (a) professor (a) parece estar preocupado (a) em familiarizar os alunos com diferentes gêneros acadêmicos. Para isso, ministra aulas teóricas, nas quais explica as características de cada gênero que o fazem “relativamente estável” e, conseqüentemente reconhecido, no contexto acadêmico. Em seguida, solicita a produção textual do gênero visto em sala de aula, provavelmente com o intuito de averiguar se os

alunos o aprenderam. Esse movimento de explicação-produção é semelhante ao que Motta-Roth (2009) descreve como “ciclo de escrita acadêmica”, no qual o professor explora o contexto comunicativo, o texto e, em seguida, solicita a produção. Para a autora (Motta-Roth, 2009), esse ciclo de ensino aumenta a consciência dos alunos sobre as práticas sociais e discursivas realizadas na comunidade da qual fazem parte.

Já no segundo caso, o professor repassa modelos do gênero a ser produzido pelos estudantes, em um processo de ensino conhecido como “modelagem”. Nesse processo, o professor seleciona o gênero para ser trabalhado e fornece modelos deste, ajudando os alunos a reconhecerem os elementos estruturais e os traços linguísticos e discursivos característicos. Tal movimento pedagógico sugere uma preocupação, por parte do professor, em introduzir os alunos na cultura acadêmica através da socialização com os gêneros que são produzidos e circulam nessa esfera, como artigos científicos, ensaios, resenhas, fichamentos, entre outros. Nessa perspectiva, o ensino parece estar voltado para a assimilação “dos modos de falar, raciocinar, interpretar e usar as práticas de escrita valorizadas nas disciplinas e áreas temáticas da universidade” (Fiad, 2015, p. 28).

Não obstante a preocupação em familiarizá-lo com os discursos e gêneros acadêmicos, o estudante avalia negativamente o ensino pautado exclusivamente na estratégia da modelagem, sobretudo quando o professor solicita a produção de gêneros, sem explicitar qual exatamente deverá ser produzido por eles: “um fichamento como... é uma síntese...é um de citação... ‘quero uma resenha’... uma resenha descritiva... uma resenha crítica”. A falta de explicação evidenciada por Tiago correlaciona-se ao que Lillis (1999) denominou de “prática institucional do mistério”. Nessa prática, há uma visão de que as convenções acadêmicas são transparentes e não problemáticas para aqueles que as realizam, uma vez que já estão veiculadas no “senso comum”. No entanto, conforme pesquisas desenvolvidas pela pesquisadora, muitos estudantes revelam dificuldades com a escrita no ensino superior, haja vista a pouca ou nenhuma familiaridade com tais convenções.

Embora as duas situações comentadas constituam formas diferentes de conduzir o ensino na universidade, percebemos um mesmo alinhamento com a abordagem da socialização acadêmica (Lea; Street, 1998), visto que, tanto a instrução formal explícita das características dos gêneros, quanto a distribuição de modelos (gerais e específicos), enfatizam o aprendizado das convenções estabelecidas para os tipos de escrita valorizados na academia. Nessa perspectiva, a abordagem referida parece supor que os estudantes desconhecem as normas de produção dos textos/discursos da sua área e, assim, devem ser familiarizados com os gêneros acadêmicos. Sendo assim, um ensino fundamentado exclusivamente na socialização acadêmica não é recomendado, pois sugere que “os gêneros discursivos acadêmicos são homogêneos e, sendo assim, uma vez que o aluno aprende as convenções que regulam esses gêneros, estará habilitado a se engajar nas práticas letradas que permeiam essa instância” (Oliveira, 2010, p. 6).

Nessa mesma direção, Alice relata, no trecho a seguir, como eram as orientações que

recebia para a produção escrita em seu curso:

no começo...era bem mais aprofundada...a professora explicou o que era um resumo e pediu pra gente fazer de várias formas e tudo mais...assim...faz um tempinho já né... porque foi no primeiro período ((risos))...mas agora eles pelo menos dizem: “você lembram né...que uma resenha é de tal forma...tem tal estrutura”...pronto...mas também só diz assim: “a estrutura é tal...lembra?”...e aí a gente faz...(Trecho de entrevista com Alice, 2019, grifo nosso).

No registro de transcrição exposto, a estudante de Pedagogia comenta que, no começo do curso, as orientações eram mais aprofundadas com explicações sobre o gênero e pequenas produções, visto que ela estava no primeiro período e, assim, ainda desconhecia a realidade do contexto acadêmico e suas normas de produção de textos. Desse modo, as orientações iniciais para a produção escrita contemplavam explicações relacionadas, provavelmente, às características estruturais, linguísticas e dis-

cursivas do gênero explorado, além de pequenas produções de resumos em momentos posteriores a estas explicações. Tal modo de conduzir o ensino de escrita, avaliado pela estudante como “aprofundado”, parece estar consonante com as premissas da abordagem socialização acadêmica, 1998), pois revela uma preocupação, por parte da professora da disciplina, em auxiliar os estudantes no processo de domínio das práticas, discursos e gêneros que são produzidos e circulam na un, 2016).

Não obstante essa preocupação inicial em familiarizar os estudantes com os gêneros acadêmicos, ao longo da formação acadêmica, Alice enfatiza que as orientações, antes aprofundadas, reduziram-se a uma breve fala: “você lembram né...que uma resenha é de tal forma...tem tal estrutura”. Nesse trecho, observamos a pressuposição, por parte do(s) professor(es), de que os estudantes já estão suficientemente socializados com os gêneros demandados em contexto acadêmico e, assim, não necessitam de mais explicações “aprofundadas” sobre outras características que ultrapassem a estrutura típica do gênero. Essa compreensão ratifica as inferências mencionadas de um ensino de escrita em consonância com as premissas da socialização acadêmica (Lea; Street, 1998), uma vez que o foco recai predominantemente na composição estrutural do gênero. Porém, entendemos que um ensino pautado exclusivamente nessa abordagem pode sugerir equivocadamente que os gêneros são estáticos e imutáveis nas áreas e disciplinas em que se configuram (Lea; Street, 2014), já que os estudantes “só” precisariam memorizar as estruturas que os compõem e reproduzi-las em outras situações discursivas.

Considerações finais

Nesta pesquisa, exploramos entrevistas realizadas com estudantes que integram três cursos da área de Humanas – Geografia, Filosofia e Pedagogia –, com o objetivo de investigar o lugar do ensino de escrita acadêmica nos cursos de licenciatura da UFCG, a partir dos indícios de abordagens de ensino de escrita acadêmica captados nas narrativas discentes. Assim, fundamentadas nos pressupostos teóricos dos NEL, e consonantes com as abordagens de ensino de escrita (Lea; Street, 1998), procedemos à análise dessas entrevistas.

Ao analisarmos os trechos referentes às entrevistas com licenciandos da área de Humanas, inferimos indícios tanto da presença de uma única abordagem a nortear o ensino de escrita acadêmica, quanto da presença de abordagens mistas fundamentando tal ensino, o que parece ratificar o caráter complexo e dinâmico da escrita, que se configura a partir de diferentes aspectos, perspectivas e abordagens teórico-metodológicas. Em relação às categorias que apontam uma única abordagem, identificamos duas, quais sejam: (1) Habilidades de estudo, visto os casos em que o professor da disciplina privilegia o ensino de aspectos formais da língua, como gramática e convenções acadêmicas, deixando de abordar também questões socioculturais, identitárias e de poder que perpassam a escrita, o que parece reduzi-la a um conjunto de habilidades a serem mobilizadas no ensino e assimiladas na aprendizagem; e (2) Socialização acadêmica, visto que o ensino, segundo os estudantes, estava baseado predominantemente em orientações explícitas sobre as características composicionais dos gêneros, bem como no repasse de modelos (gerais e específicos) do gênero focalizado, o que nos permite inferir uma preocupação, por parte dos professores, em familiarizar os estudantes com os gêneros, práticas e discursos acadêmicos.

Já no tocante aos indícios de uma abordagem mista no ensino de escrita acadêmica, identificamos uma, qual seja: (1) habilidades de estudo e letramentos acadêmicos. Por um lado, relacionamos com a abordagem de habilidades de estudo, visto os casos em que os professores privilegiam o ensino de aspectos gramaticais e normativos, em detrimento de outros aspectos igualmente relevantes para a escrita, o que gera a necessidade dos alunos em “regularizar” o seu texto para atender às exigências acadêmicas e “driblar” as possíveis inadequações gramaticais para não ser avaliado negativamente. Por outro lado, inferimos uma consonância com as premissas da abordagem dos letramentos acadêmicos, já que os estudantes revelam os diferentes conflitos e tensões existentes em torno dos usos sociais da escrita na universidade, os quais envolvem relações de poder, identidade, hierarquia e autoridade.

Diante desses diferentes “lugares” em que o ensino de escrita está fundamentado nos cursos explorados, evidenciamos que alguns estudan-

tes enfatizam a não correspondência entre o que comumente escrevem e o que lhes é exigido na academia (Zavala, 2010). Além disso, sinalizamos o modo “tácito” com o qual a escrita parece ser predominantemente ensinada em contexto acadêmico (Lillis, 1999), haja vista os exemplos em que o professor “simplesmente” solicita um gênero, sem esclarecer aspectos relevantes para a compreensão global do gênero, nem como os estudantes devem proceder no momento da produção textual.

Os resultados alcançados indicam que a escrita acadêmica parece ser ensinada, nos contextos investigados, a partir predominantemente da explicação de características estruturais e linguísticas dos gêneros, bem como a partir do repasse de modelos prototípicos. Diante disso, ao que nos parece, o modelo da socialização ainda parece guiar o desenvolvimento de práticas didáticas no nível universitário (Lea; Street, 2014), haja vista o interesse, por parte dos professores que compõem o corpo docente dos cursos investigados, em familiarizar os estudantes com a escrita desenvolvida em contextos específicos, a partir da socialização com gêneros.

Referências

- ASSIS, J. A. Representações sobre os textos acadêmico-científicos: pistas para a didática da escrita na universidade. **Estudos linguísticos**, São Paulo, v. 43, n. 2, p. 801-815, 2014. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/482>. Acesso em: 11 jan. 2023.
- BAWARSHI, A. S.; REIFF, M. J. **Gênero**: história, teoria, pesquisa, ensino. Tradução de Benedito Gomes Bezerra. São Paulo: Parábola, 2013, p. 213-227.
- BEZERRA, B. G. Leitura e produção de gêneros acadêmicos em cursos de especialização. In: **XXIII Jornada Nacional de Estudos Linguísticos do GELNE**. Anais... Teresina: UFPI, 2010.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.
- CARLINO, P. **Escrever, ler e aprender na universidade**: uma introdução à alfabetização acadêmica. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

CARROLL, A. L. **Rehearsing new roles**: how college students develop as writers. Illinois: Southern Illinois University Press, 2002.

FERNÁNDEZ, G. M. E.; CARLINO, P. En qué se diferencian las practicas de lecture y escritura de la Universidad y las de la escuela secundaria? **Lectura y Vida**, Buenos Aires, v. 31, n. 3, p.6-19, Sept. 2010. Disponível em: <https://www.aacademica.org/paula.carlino/216.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2023.

FERREIRA, E. C. A. **Desenvolvimento da escrita na academia**: investigação longitudinal do percurso de licenciandos em Letras. 2014. 185 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino), Unidade Acadêmica de Letras, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2014. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/0B9_6p7k-tgLQZ253NnBsNThGRndGYTdlRzlySmVwbHlPrk8w/view?resourcekey=0-xJsWR0SJHbjreBMx87TTKg. Acesso em: 16 jan. 2023.

FIAD, R. S. A escrita na universidade. **Revista da ABRALIN**, v. Eletrônico, n. Especial, p. 357-369, 2011. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/%20abralin/article/viewFile/32436/20585>. Acesso em: 14 jan. 2023.

FIAD, R. S. Algumas considerações sobre os letramentos acadêmicos no contexto brasileiro. **Pensares em Revista**, São Gonçalo, v. 6, p. 23-34, 2015. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/article/view/18424>. Acesso em: 15 jan. 2023.

FIGUEIREDO, D. de C.; BONINI, A. Práticas discursivas e ensino do texto acadêmico: concepções de alunos de mestrado sobre a escrita. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 413-446, set./dez. 2006. Disponível em: https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/344. Acesso em: 16 jan. 2023.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1994.

GINZBURG, C. **Mitos, Emblemas, Sinais. Morfologia e história**. Tradução de Federico Carotti. São Paulo, Companhia das Letras, 1989, p. 141-179.

IVANIC, R. Discourses of writing and learning to write. **Language and Education**, v. 18, n. 3, p. 220-245, 2004.

KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, A. B.; VIANNA, C. A. D.; DE GRANDE, P. B. A Linguística Aplicada na contemporaneidade: uma narrativa de continuidades na transformação. **Calidoscópico**, v. 17, n. 4. p. 724-742, 2019. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2019.174.04>. Acesso em: 09 jan. 2023.

LEA, M. R; STREET, B. Student writing in higher education: an academic literacies approach. **Studies in Higher Education**, v. 23, n. 2, p. 157-172, jun. 1998. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03075079812331380364>. Acesso em: 30 dez. 2023.

LEA, M. R; STREET, B. The ‘academic literacies’ model: Theory and applications. **Theory into Practice**, v. 45, n. 4, p. 368-377, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/flp/article/view/79407>. Acesso em: 06 jan. 2023.

LILLIS, T. Whose ‘Common Sense’? Essayist literacy and the institutional practice of mystery. In: JONES, C.; TURNER, J.; STREET, B. (Orgs.). **Students writing in the university: cultural and epistemological issues**. Amsterdam: John Benjamins, 1999.

MARCELINO SILVA, J.; SILVA, E. M. da. Escrita acadêmica no curso de Geografia: uma análise de experiências discentes. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 10, n. 3, p. 1-21, 2020a. Disponível em: <http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/1865>. Acesso em: 19 dez. 2022.

MARCELINO SILVA, J.; SILVA, E. M. da. “What’s going on here?”: demanda de gêneros em cursos de licenciatura e suas condições de produção. **Leitura**, n. 67, p. 155–170, 2020b. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/revistaleitura/article/view/10663>. Acesso em: 19 dez. 2022.

MARINHO, M. Letramento: a criação de um neologismo e a construção de um conceito. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (Orgs.). **Cultura escrita e letramento**. 1. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

MICCOLI, L. A. Experiência na Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras: levantamento, conceituação, referências e implicações para pesquisa. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 6, n. 2, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/QXT4MgjBQzwvPSTTjyMdCrN/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 16 jan. 2023.

MICCOLI, L. A. **Pesquisa experiencial em contextos de aprendizagem: uma abordagem em evolução.** São Paulo: Pontes, 2014.

MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOTTA-ROTH, D. The role of context in academic text production and writing pedagogy. In: BAZERMAN, C.; BONINI, A.; FIGUEIREDO, D. (Orgs.). **Genre in a changing world.** Fort Collins: The WAC Clearinghouse and parlor press, 2009, p.321-40.

OLIVEIRA, E. F. Letramento acadêmico: Principais abordagens sobre a escrita dos alunos do ensino superior. In: **II Encontro Memorial do Instituto de Ciências Humanas e Sociais.** Mariana-MG, 2010. Disponível em: www.ichs.ufop.br/memorial/trab2/1113.pdf. Acesso em: 18 dez. 2022.

OLIVEIRA, H. A. G. **O graduando em Letras e a escrita: entre representações e vozes como espaço de ação discursiva.** 2016. 168 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino), Unidade Acadêmica de Letras, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2016. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/xmlui/handle/riufcg/2415>. Acesso em: 08 jan. 2023.

RODRIGUES, D. L. D. I.; FONSECA, G. M. R.; MARTINS, J. B. Práticas de leitura e escrita: modos de dizer e de atribuir identidades. In: KLEIMAN, A. B.; ASSIS, J. A. (Orgs.). **Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

SILVA, E. M. da. **Um estudo de caso da escolarização de textos lidos e produzidos em contexto acadêmico.** 2017. 191 f. Tese (Doutorado em Educação e Linguagem) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2017. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOSAU8K68/tese_de_doutorado_elizabeth_silva_fae_ufmg_2017.pdf?sequence=1. Acesso em: 11 jan. 2023.

SILVA, E. M. da; CASTANHEIRA, M. L. Práticas de letramento acadêmico: uma análise das condições de produção da escrita em cursos de graduação. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 8, n. 3, p. 2-21, 2019. Disponível em: <http://periodicos.uern.br/index.php/dialogodasletras/article/download/4115/2071>. Acesso em: 08 jan. 2023.

SILVA, E. M. da; MARCELINO SILVA, J. Escrita no ensino superior: uma análise de objetos e abordagens de ensino previstos em cursos de graduação. **Revista Brasileira de Ensino Superior**, Passo Fundo, v. 5, n. 1, p. 24-39, 2019. Disponível em: <https://seer.imed.edu.br/index.php/REBES/article/view/3420>. Acesso em: 09 jan. 2023.

STREET, B. **Literacy in Theory and Practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, B. Introduction: the new literacy Studies. In: STREET, B. (Org.). **Cross Cultural Approaches to Literacy**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

STREET, B. Literacy events and literacy practices: theory and practice in the New Literacy Studies. In: MARTIN-JONES, M.; JONES, K. E. (org.). **Multilingual Literacy: reading and writing different worlds**. Amsterdã/Filadélfia: John Benjamins, 2001. p. 17-29.

STREET, B. What's "New" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**, Teachers College, Columbia, University, v. 5, n. 2, p. 77-91, May. 2003. Disponível em: https://www.tc.columbia.edu/cice/pdf/25734_5_2_Street.pdf. Acesso em: 08 jan. 2023.

STREET, B. Os novos Estudos sobre o Letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. (ed.). **Cultura escrita e Letramento**. Belo Horizonte: UFMG, 2010. p. 33-53.

STREET, B. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos Novos Estudos de letramento. In: MAGALHÃES, I. (Org.). **Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012. p. 69-92.

WINGATE, U. **Academic literacy and student diversity: the case for inclusive practice**. United Kingdom: Multilingual Matters, 2015.

ZAVALA, V. Quem está dizendo isso? Letramento acadêmico, identidade e poder no ensino superior. In: VÓVIO, C.; SITO, L.; DE GRANDE, P. (Org.). **Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

O GÊNERO FIC COMO PROPOSTA DE REESCRITA TEXTUAL: MULTILETRAMENTOS E TDIC EM CONTEXTO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Josemeire Caetano Silva¹
Roseli Wanderley De Araújo Serra²
Roberta Varginha Ramos Caiado³

Introdução

As TDICs (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação) são uma realidade hodierna, o que permite a realização de novos trabalhos direcionados tanto à leitura quanto à produção de textos no ciberespaço. O presente artigo, recorte de uma Dissertação, traz uma proposta com a reescrita do gênero *Fic*, produção escrita ficcional, mais conhecida como *Fanfic*, de acordo com Rojo (2013, p. 74): “[...] de uma forma generalizada, podemos dizer que uma Fanfic (termo reduzido para Fanfiction, i. e., “ficção de fã”) é uma história escrita por fãs, a partir de um livro, quadrinhos, anime, filme ou série de TV”.

Contemporaneamente, o eixo produção textual é desafiador para professores de Língua

1 Mestra em Ciências da Linguagem, UNICAP, josemeirecaetano@gmail.com

2 Mestra em Ciências da Linguagem, UNICAP, rfserra@gmail.com

3 Doutora, UNICAP, roberta.caiado@unicap.br

Portuguesa na Educação Básica, sobretudo, em meio às adaptações indispensáveis ao contexto da educação híbrida. Nesse sentido, temos como objetivo geral: Analisar como as interações, realizadas por jovens fanfiqueras do Ensino Médio, em um grupo de *WhatsApp* (WA), influenciam na reescrita de *Fics*. Para tanto, abordaremos, respectivamente, nas três seções teóricas, a Teoria dos gêneros na perspectiva bakhtiniana, especificando três categorias de análise: forma composicional, conteúdo temático e estilo; as TDIC e os Multiletramentos; e, por fim, o gênero *Fic*.

Teoria dos gêneros na perspectiva bakhtiniana

Já no início da obra *Gêneros do Discurso*, Bakhtin nos esclarece que há um problema com a definição dos gêneros, visto que: “Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana” (Bakhtin, 2016, p. 11). Dessa forma, o teórico russo nos explica que o emprego da língua se dá por meio de enunciados, sejam orais ou escritos; ou seja, para cada campo da atividade humana há uma riqueza e uma diversidade de gêneros do discurso. Ainda sobre os enunciados, Bakhtin postula que:

Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados *no conjunto* do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*. (Bakhtin, 2016, p. 11-12, grifo do autor).

Os gêneros do discurso, segundo o teórico, são o resultado de cada campo de utilização da língua, ao elaborar o que Bakhtin (2016) denomina “tipos relativamente estáveis de enunciados”. É interessante analisar a forma como Bakhtin explica a diversidade dos gêneros, sua clareza na definição e, sobretudo, a profundidade de suas colocações linguísticas e extralinguísticas, incluindo, as literárias. Nesse sentido, Bakhtin esclarece que, desde a Antiguidade até sua contemporaneidade, estudaram-se os gêneros retóricos; depois, incluíram-se os estudos sobre os gêneros discursivos cotidianos.

Durante os primeiros estudos, segundo Bakhtin (2016), os gêneros retóricos, de alguma forma, encobriram a natureza linguística geral. Ao se estudar os gêneros discursivos do cotidiano, predominantemente as réplicas do diálogo cotidiano, e,

[...] ademais, precisamente do ponto de vista da linguística geral [...], esse estudo tampouco podia redundar em uma definição correta da natureza universalmente linguística do enunciado, uma vez que estava restrito à especificidade do discurso cotidiano. (Bakhtin, 2016, p. 14-15).

O teórico russo explica a extrema heterogeneidade dos gêneros discursivos e a dificuldade de definição da natureza geral do enunciado Bakhtin (2016). A partir daí, ele diferencia os gêneros primários, os quais denomina de simples, dos gêneros secundários, chamados, por Bakhtin, de complexos. Assim, temos, nos secundários, os romances, os dramas, as pesquisas científicas etc.

Outro ponto importante na obra *Gêneros do Discurso* diz respeito às questões gramaticais, incluindo o léxico, as quais distinguem-se da estilística, pois “[...] os estudos gramaticais não podem dispensar observações e incursões estilísticas” (Bakhtin, 2016, p. 21). Percebemos, claramente, que o teórico russo deixa clara a diferença existente entre as questões de natureza gramatical e as questões de natureza puramente estilísticas. Sob essa ótica, faz-se importante esclarecer que, em nossa pesquisa, analisaremos questões de natureza estilística mais amplas e não gramaticais

restritas, ao que se refere à reescrita de textos ficcionais em ambiente digital.

Compreendemos que o trabalho com a linguagem na forma do material não se limitará apenas à língua em si mesma, ou seja, à simples referência às classificações gramaticais ou normativas, mas à linguagem adquirida pelo autor-criador enquanto ato responsável, este axiologicamente construído, ao utilizar o elemento linguístico, com a finalidade de compor e corporificar o conteúdo material de sua produção artística. Por esse motivo, temos os três sistemas de valores em interação axiologicamente intensa: o recorte (obra de arte), a transposição (tempo e espaço) e o acabamento do conteúdo (forma artística). Por conseguinte, a forma composicional não terá significado fora de sua correlação com a forma do conteúdo (Faraco, 2013).

O conteúdo temático será abordado por Bakhtin na obra *Para uma Filosofia do Ato*, doravante, PCMF, na qual ele traz o conceito aplicado à obra de arte, denominada por ele de objeto estético. Ou seja, Bakhtin nos esclarece que o conteúdo da obra de arte está para a realidade do conhecimento, assim como para o ato estético. Este, por sua vez, detentor da identificação e da avaliação do objeto estético, enquanto unidade concreta, intuitiva e possível de um acabamento, com o auxílio de um determinado material (Bakhtin, 2002).

Bakhtin também traz elementos indispensáveis à compreensão do estilo no diálogo, o que para nossa pesquisa é de extrema importância. Para tanto, nosso teórico elenca três diretrizes basilares para a estrutura interna do enunciado, as quais determinam a seleção dos recursos linguísticos e estilísticos, são elas:

- 1) o conteúdo semântico-objetual (isso é, o direcionamento para o objeto do discurso); 2) a expressividade, ou seja, a expressão do sujeito falante (suas emoções, suas relações com o objeto do discurso); 3) a relação com o ouvinte e com o discurso do outro (de uma terceira pessoa). (Bakhtin, 2016, p. 135).

Ratificamos que Bakhtin, ao elucidar os conceitos de enunciado, preocupa-se em fazê-lo tanto na perspectiva da réplica como no próprio monólogo. Outrossim, o teórico esclarece que não é possível ter a compreensão do estilo de um discurso sem a presença do estilo do enunciado, denominado por ele de concreto. Logo, compreendemos, a partir dos postulados bakhtinianos, que o estilo do enunciado concreto está imbricado na relação dialógica do eu e do outro, o último denominado por ele de ouvinte, nessa obra.

Bakhtin elenca uma série de exemplos que ratificam a relação dialógica do estilo do enunciado concreto com os outros, ouvintes/leitores, como: estilo de um requerimento, de uma ordem militar, de um discurso religioso etc. Ainda em relação ao estilo, Bakhtin postula que:

Onde há estilo há gênero. A passagem do estilo de um gênero para outro não só modifica o caráter do estilo nas condições do gênero que não lhe é próprio como também destrói ou renova tal gênero. Desse modo, tanto os estilos individuais quanto os da língua satisfazem aos gêneros do discurso. (Bakhtin, 2016, p. 21).

Sob essa perspectiva, observamos que o teórico russo esclarece a relação tanto do estilo individual, quanto da própria língua, com os gêneros do discurso, os quais são imprescindíveis para compreendermos que não é possível separar o estilo do gênero, visto que, na visão bakhtiniana, estilo e gênero são indissociados. Nesse sentido, destacamos a importância de compreender a teoria dos gêneros, na perspectiva bakhtiniana, para as análises do *corpus* de nossa pesquisa.

Torna-se salutar entender, também, o que Bakhtin (2016) explica ao esclarecer que: “[...] os limites de cada enunciado concreto como unidade da comunicação discursiva são definidos pela alternância dos sujeitos do discurso, ou seja, pela alternância dos falantes” (BAKHTIN, 2016, p. 29). Nessa perspectiva, nosso teórico explica que todas as relações do enunciado, desde a mais singela réplica do diálogo cotidiano aos grandes romances ou textos de natureza científica “[...] tem, por assim dizer,

um princípio absoluto e um fim absoluto: antes de seu início, os enunciados de outros; depois de seu término, os enunciados responsivos dos outros” (Bakhtin, 2016, p. 29).

Assim posto, seguiremos com a compreensão da relevância das TDIC e dos Multiletramentos para a nossa proposta de reescrita em contexto de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa na Educação Básica.

Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) e Multiletramentos

A realidade do século XXI é a de uma sociedade heterogênea, multicultural e multilíngue. Nesse contexto, é crucial que a escola apresente aos educandos novas possibilidades de leituras e de produção textual que sigam o fluxo da evolução linguística nas sociedades. Como consequência, as multissemiões dos textos da contemporaneidade demandam, da parte dos leitores e produtores textuais, novas capacidades de compreensão, a fim de que os multiletramentos emergentes tenham, para eles, significação.

Diante desse novo contexto, Rojo (2012) faz a seguinte indagação: “Por que propor uma pedagogia dos multiletramentos?” e ao mesmo tempo que questiona, esclarece-nos que:

*A necessidade de uma pedagogia dos multiletramentos foi, em 1996, afirmada pela primeira vez em um manifesto resultante de um colóquio do Grupo de Nova Londres [...], um grupo de pesquisadores dos letramentos que, reunidos em Nova Londres [...], após uma semana de discussões, publicou um manifesto intitulado *A Pedagogy of Multiliteracies—Designing Social Futures* (“Uma pedagogia dos multiletramentos—desenhando futuros sociais”). [...] O grupo afirmava a necessidade de a escola tomar a seu cargo [...] os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, em grande parte—mas não somente—devidos às novas TICs, e de levar em conta e incluir nos currículos a grande variedade de culturas já presentes nas salas de aula de um mundo globalizado e caracterizada pela*

intolerância na convivência com a diversidade cultural, com a alteridade. (Rojo, 2012, p. 12, grifo do autor).

O que em geral acontece é o desconhecimento da escola em relação às práticas de letramentos dos alunos, ora em casa, ora na igreja; assim como às práticas na rua, ou até mesmo aos letramentos existentes em grupos fechados, frequentados pelos alunos. Não é possível trabalhar a Pedagogia dos Multiletramentos sem conhecer as práticas de letramentos existentes fora da sala de aula.

Rojo e Moura (2019, p. 20) nos esclarecem que, para o GNL, a explosão tecnológica e a globalização impulsionaram a “[...] explosão das mídias, diversidade étnica e social das populações em trânsito, multiculturalidade [...] o que implicaria mudanças necessárias na educação [...]”. Tais mudanças, segundo os autores, trouxeram impactos que foram além dos textos, os quais, a propósito, tornaram-se cada vez mais multimodais. Ou seja, essas mudanças alcançaram uma diversidade cultural e linguística de grande proporção, interferindo significativamente, tanto no perfil dos estudantes, quanto nas práticas pedagógicas dos professores de diferentes disciplinas, não apenas as das linguagens.

Kersch *et al.* (2016) abordam os dois pilares trazidos pelo GNL sobre os multiletramentos; o primeiro diz respeito à diversidade cultural, com textos que variam de acordo com o contexto social. Ao que concerne ao segundo pilar, Kersch *et al.* (2016) nos esclarecem que:

O segundo pilar diz respeito à multimodalidade. Essa é uma questão particularmente essencial para este estudo, considerando a expansão dos textos multimodais a partir dos meios de informação e de comunicação. Esses textos exigem do leitor habilidades para lidar com uma multiplicidade de linguagens, semioses e modos para deles fazer sentido. A interface com o visual, oral, gestual, tátil e outros recursos semióticos têm se tornado imprescindível na formatação de gêneros textuais que circulam socialmente. (Kersch *et al.*, 2016, p. 19).

Ou seja, ao utilizar as multissemioses para a compreensão da multiplicidade de linguagens existentes nos gêneros que circulam no universo dos estudantes da Educação Básica, especificamente do Ensino Médio, que é o contexto dos nossos sujeitos, será possível uma proposta com o gênero *Fic*, específico do ambiente digital, no contexto das aulas de Língua Portuguesa no eixo reescrita textual. Nesse sentido, as TDIC, os multiletramentos e o gênero *Fic* analisado sob a perspectiva de gênero bakhtiniana se mostra como uma oportunidade tangível em meio às necessidades globais de conectividade, sobretudo desde o início da Pandemia de COVID-19.

Royo (2013) traz importante reflexão sobre o caráter multissemiótico dos textos contemporâneos e sua relação com os postulados bakhtinianos sobre a teoria dos gêneros:

O caráter multissemiótico dos textos/enunciados contemporâneos não parece desafiar fortemente os conceitos e categorias propostas pela teoria dos gêneros. Além disso, se ampliarmos nossas leituras bakhtinianas sobre os gêneros para textos que apresentam um foco mais concentrado na flexibilidade, no plurilinguismo e na plurivocalidade dos enunciados em gêneros, como o texto de 1934-35/1975 (*O discurso no romance*), mais amplas e eficazes se tornam nossas ferramentas para a análise dos textos contemporâneos. (Royo, 2013, p. 26-27, grifo do autor).

Nesse sentido, temos as práticas de linguagem relacionadas tanto com a situação comunicativa quanto com os gêneros do discurso. Quando relacionamos todos esses elementos, na perspectiva dos gêneros discursivos bakhtinianos, interpretamos as possibilidades semióticas presentes nos hipertextos e nas hipermídias contemporâneas, já que “[...] é preciso lembrar que tecnologias e mídias selecionam (mais ou menos) modalidades ou semioses pertinentes, em um enfoque [...] que analisa as modalidades em termos de materialidade e mídia” (Royo, 2013, p. 29).

Ribeiro (2017) fala sobre o letramento digital da seguinte forma:

O letramento digital é a porção do letramento que se constitui das habilidades necessárias e desejáveis desenvolvidas em indivíduos ou grupos em direção à ação e à comunicação eficientes em ambientes digitais, sejam eles suportados pelo computador ou por outras tecnologias de mesma natureza. (Ribeiro, 2017, p. 30).

Podemos compreender que o letramento digital para Ribeiro (2017) é um conceito que vai além de simples habilidades mecânicas de ligar ou desligar o computador, pelo contrário, exige do letrado digital o contato com diferentes conhecimentos proporcionados pelas tecnologias da informação e da comunicação que o ambiente digital proporciona. Destacamos, nesse sentido, a leitura e a produção textual, visto que o ambiente digital possibilita o acesso aos hipertextos com facilidade.

Nessa conjuntura, destacamos que o *WhatsApp* (WA) é uma rede social, uma vez que, através do aplicativo, compartilham-se várias situações e constroem-se relações. Nesse viés, vale ressaltar que o contexto dos jovens que hodiernamente utilizam as redes sociais e fazem uso das novas tecnologias, respectivamente, são os nascidos a partir do ano de 1990, os quais passaram a ser conhecidos como Geração Z, isto é, são jovens cujas características se enquadram no perfil de nativos digitais; constantemente conectados à internet; sentem a necessidade de se expor e manifestar suas opiniões através das redes sociais; acostumados a instantaneidade nas respostas e informações e também acompanham todos os avanços das TDIC.

Ou seja, as interações realizadas em um grupo de WA permite-nos trabalhar com o gênero *Fic* e possibilita-nos o desenvolvimento de habilidades nos educandos que transcendem as aulas tradicionais de Língua Portuguesa, com o eixo reescrita textual. Na sequência de nossas discussões, abordaremos com mais detalhes o gênero *Fic* e sua relevância na contemporaneidade.

Gênero *Fic*: escrita ficcional que ganhou o mundo

Jamison (2017), ao se referir ao fenômeno *Fanfiction*, esclarece-nos que:

As comunidades de escritores e a forma como veem seus próprios trabalhos mudam. Poderíamos dizer que a escrita é a comunidade cuja única constante é a mudança, mas então imediatamente teríamos que emendar nosso clichê para incluir o “wank” constante—um termo que recentemente evoluiu para designar discussão irritante e estridente—que a mudança constante causa. (Jamison, 2017, p. 40).

Assim, compreendemos que a cada nova leitura, a cada nova inspiração, os escritores que produzem escrita ficcional não encontram limites para suas criações, como muitas fanfiqueiras afirmam: “é uma maneira de expressar minha arte”, uma vez que a escrita, muitas vezes, colaborativa, estimula tanto a prática da leitura quanto da própria produção textual, além, é claro, de ampliar o conhecimento de mundo e o vocabulário de quem escreve em meio digital.

Nessa perspectiva, as práticas de letramento digital, as quais envolvem habilidades individuais e sociais, surgem emparelhadas às necessidades globais de comunicação. Além disso, a criação de novos espaços na *web* permitiu a interação através de múltiplas formas de utilização da linguagem e as *Fics* surgem nesse universo e possibilitam que jovens realizem práticas de leitura, produção textual e reescrita. Reiteramos que nossa pesquisa parte de interações, possíveis por diversas mídias, a exemplo do *WA*, permitindo o compartilhamento de ideias, sugestões e servindo, inclusive, de fonte de inspiração para narrativas, capítulos de livros e mudanças de roteiros.

A utilização das *Fics*, contextualizadas em nossa pesquisa, na possibilidade reescrita textual, é de suma relevância para o ensino de Língua Portuguesa, no eixo produção textual, visto que, por meio das análises de como as interações realizadas por jovens *fanfiqueiras* do Ensino Médio,

em um grupo de *WA*, influenciarão na reescrita de *Fics*, será possível averiguar com maior eficácia a prática da produção textual reelaborada, em consonância com as habilidades e competências exigidas para esse componente curricular. Sendo assim, destacamos que a pesquisa em tela possui importância social e científica, uma vez que traz uma proposta inovadora ao que tange à reescrita textual tão significativa para as práticas sociais e acadêmicas dos sujeitos.

Assim esclarecido, acrescentamos que as inspirações para a produção das *Fics*, em geral, surgem da mídia narrativa e dos ícones da cultura *pop*; também podem acontecer a partir de situações ocorridas no cotidiano, incluindo problemas enfrentados pelo próprio autor da *Fic* e, por este motivo, seu produtor sente a necessidade de se expressar de alguma forma, até mesmo como um desabafo. Isto é, quem escreve este tipo de produção textual em meio digital tanto se baseia em conteúdos midiáticos já existentes, dando à sua produção uma nova visão crítica, como também dá um novo direcionamento à narrativa, concedendo-lhe sua visão autoral. Na verdade, as *Fics* são um bom refúgio para os jovens escritores que procuram uma forma de se sentir bem fazendo o que gostam. Assim esclarecido, seguimos com a seção dos aspectos metodológicos de nossa pesquisa.

Aspectos Metodológicos

A pesquisa em tela é de cunho qualitativo, utilizou a modalidade estudo de caso. No que tange ao estudo de caso, Yin (2005) postula que:

Em geral, os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo “como” e “por que”, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real. (Yin, 2005, p. 19).

Nesse sentido, os resultados de cada etapa da pesquisa determinarão as alterações das etapas seguintes, já que seu planejamento tem a tendên-

cia de ser pouco flexível. Com a utilização dessa modalidade de pesquisa, foi possível organizar as etapas seguintes para a execução das análises com maior segurança, com o intuito de analisar como as interações, realizadas por jovens fanfiqueiras do Ensino Médio, em um grupo de *WA*, influenciam na reescrita de *Fics*.

Para contemplar a pesquisa, qualitativamente, nosso procedimento de coleta de dados se deu à medida que os sujeitos produziam as *Fics*, interagiam no grupo de *WA* e reescreviam as modificações sugeridas nas interações. Para tanto, observamos as produções e as interações, quinzenalmente, após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Católica de Pernambuco, com a devida autorização para a entrada e observação no grupo de *WA* das fanfiqueiras.

Além disso, houve a anuência tanto dos participantes da pesquisa quanto dos pais e/ou responsáveis, para assinatura do TALE e do TCLE, bem como assinatura da Gestora da escola, onde a pesquisa foi realizada. Na sequência, realizamos uma entrevista semiestruturada, com cada sujeito participante, com o intuito de traçar um perfil das alunas pesquisadas.

Logo após a realização da entrevista semiestruturada, nosso olhar investigativo recaiu sobre as interações no grupo de *WA*, e, posteriormente, sobre a reescrita das produções ficcionais, realizadas em ambiente digital, seguindo as estratégias de ação:






- (i) Selecionar as *Fics* que foram analisadas;
- (ii) Selecionar as sugestões relacionadas às *Fics* analisadas no grupo de *WA*;
- (iii) Investigar as influências das interações no grupo de *WA* quanto a três categorias: forma composicional, conteúdo temático e estilo;
- (iv) Analisar as reescritas das *Fics*, para comprovar ou não as influências das interações/sugestões dadas no grupo de *WA*.

Ademais, esclarecemos que todos os trechos foram transcritos na íntegra. Assim compreendido, reiteramos que a pesquisa foi submetida e aprovada no Comitê de Ética da Universidade Católica de Pernambuco. Número do Parecer: 3.464.702. Sendo assim, daremos sequência à nossa análise.

Análise dos dados

Para dar início às nossas análises, esclarecemos que, em relação às interações no grupo de *WA*, optamos por uma legenda de cor diferente para cada sujeito, com o intuito de preservar suas identidades, descritas abaixo:

Figura 1 – Tabela com as cores de cada sujeito nas interações do grupo de *WA*

	S1
	S2
	S3
	S4
	S5

Fonte: Silva (2020, p. 119)

Salientamos que, em cada tela de interação, no grupo de *WA* das *fan-fiqueiras*, identificamos o sujeito apenas uma vez, com as devidas cores sinalizadas acima. No recorte realizado, o S1 não aparece nas interações.

A *Fic* analisada foi escrita pelo S2 e tem por inspiração a série *MARIANNE* da *Netflix*, na qual uma escritora francesa, desde muito jovem, tem sonhos sobrenaturais com uma bruxa chamada *Marianne*, que foi queimada viva e jura vingança para os descendentes de quem a queimou. Em virtude disso, a escritora da série decide escrever livros de terror,

os quais viram verdadeiros *best sellers*, e, curiosamente, todos os acontecimentos que são narrados nos livros acontecem na vida real, na série. O S2 decide escrever uma *Fic* tratando de assuntos sobrenaturais, envolvendo bruxas e vultos, que sugerem ser fantasmas, informações que se encontram presentes na história de *Marianne*. A *Fic* já se inicia com essa temática.

Figura 2 – Tabela com os trechos da introdução da *Fic* e *print* das primeiras interações no grupo de WA das fanfiqueiras.

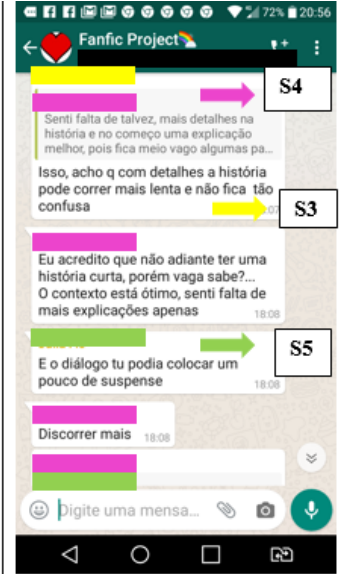
<p>Provavelmente, o horário era três horas da manhã, dava para sentir o seu medo no meio dos seus respiros profundos, Gabriela escutou um barulho vindo da cozinha, eram passos... só quem de quem? Ela estava sozinha. Ela então caminhou até a cozinha com o coração na mão, e então ela escuta um choro de criança, mas não há crianças na casa. Depois de muitos suspiros resolve procurar ajuda, ligou de imediato para um padre. Por volta das 3:50 ele chega com sua cruz e sua água benta abençoando toda a casa e tirando todo o mal que estava lá dentro. [...]</p>	<p>depois de um tempo... Oi, meu nome é Gabriella e eu morava sozinha quando aconteceu algo sobrenatural em minha vida, mas atualmente está tudo bem, até agora não aconteceu mais nada do tipo. Moro em uma cidade Chamada Fearcity há muito tempo atrás, é uma cidade pequena, mas, tem tudo o que você precisa. [...] Já teve histórias aqui de bruxas que foram encontradas mortas próximo a cidade fearcity pelos caçadores de bruxa, e quem sabe as bruxas da idade média não querem vingança por acontecimentos do passado??</p>	
---	---	--

Fonte: Silva (2020, p. 145)

Assim que a fanfiqueira posta uma nova *Fic* no *site* de nossa pesquisa, ela fica muito animada para ouvir as sugestões de suas colegas. O primeiro diálogo entre os sujeitos S2 e S3 se dá a partir da utilização de *stickers* e *emojis*, terceira coluna da figura 2. Um verdadeiro convite para os outros sujeitos participarem das interações, realizarem a leitura da *Fic* e darem sugestões de melhorias ou mudanças para a *Fic*.

Figura 3 – Trecho da escrita da *Fic2*, interações no grupo de WA das fanfiqueras e trecho da reescrita da *Fic2*, a partir das interações/sugestões dadas no grupo de WA.

[...]
Quando sua filha começa a chorar, desesperadamente ela sai de sua cama em direção ao quarto da pequena que chora aflita por um colo materno. Seu marido tinha um sono leve e por isso também se juntou a esposa para acalmá-las.
- porque está deste jeito?? Tão aflita, com medo, afobada. - disse seu marido, esperando sua resposta calma.
- eu me acordei e vi um vulto passar pro quarto de aurora, foi depois disso que ela começou a chorar e então eu corri até ela. - diz Gabriella praticamente chorando!! [...]



Oie, meus queridos, então!! A história é o seguinte: Há muito tempo não tinha acontecido nada de sobrenatural na vida de Gabriella depois do que houve anos atrás [...]
Gabriella é uma escritora maravilhosa, aquelas que em qualquer livro a escrita te prende que o livro é acabado no mesmo dia em que começamos.
- Guilherme, quero que saiba que há muito tempo atrás eu escutei e senti muitas coisas nessa casa de imediato pensei que seria alguma bruxa com raiva dos meus antepassados ou era um espírito louco por um corpo para se possuir, fiquei com muito medo mais só um dia. [...]

Fonte: Silva (2020, p. 149)

Na figura 3, percebemos que o S3 concorda o S4, em relação a colocar mais detalhes na *Fic*: “isso, acho q com detalhes a história pode correr mais lenta e não fica tão confusa”. Logo depois, o S4 elucida sua opinião: “Eu acredito que não adianta ter uma história curta, porém vaga sabe?”. Houve, portanto, aceitação pelo S2 das sugestões dadas pelos S3, S4 e S5, no tocante aos detalhes, o que foi atendido pelo S2: “[...] Parei quando houve o acontecimento porque tive um bloqueio e acabei perdendo o gosto de escrever até que então resolvi voltar e aproveitando a licença de maternidade por conta da aurora [...]”.

O S5 dá a sugestão para o S2 colocar suspense no enredo, o que para o S2 não seria grande dificuldade, visto que é um gênero que muito o agrada, conforme resposta dada na entrevista semiestruturada. Outrossim, observamos nas interações realizadas que a sugestão de detalhar a *Fic* é consensual na interação realizada no grupo, o que para nós significa que as fanfiqueras que leram a *Fic* gostaram do enredo e sentiram neces-

sidade da presença de mais elementos, com o intuito de enriquecê-lo cada vez mais.

Na terceira coluna da figura 3, temos a reescrita com os detalhes sugeridos nas interações, o que comprava que as sugestões dadas no grupo das fanfiqueiras influenciam na reescrita das *Fics* de nossos sujeitos. Nesse trecho reescrito, percebemos o cuidado nos detalhes pelo S2: “*Tive que fazer terapias para me sentir bem e segura na minha própria casa, essas coisas começou a acontecer quando eu comecei a escrever*”. Aqui, verificamos mais uma vez a relação com a série da *Netflix*, pois Emma, personagem da série, deixa de ter sonhos com a bruxa *Marianne* quando começa a escrever seus livros de terror.

Quanto às categorias de análise do gênero sob a perspectiva bakhtiniana, temos:

Desde o começo da *Fic*, já na introdução dada pelo S2, percebemos a construção da forma composicional, organizada arquitetonicamente com o objetivo da escolha de uma forma composicional adequada: a narrativa; com a presença marcante de um narrador: “*Provavelmente, o horário era três horas da manhã, dava para sentir o seu medo no meio dos seus respiros profundos, Gabriella escutou um barulho vindo da cozinha, eram passos... só quem de quem? Ela estava sozinha*”.

Há, portanto, um caráter finalístico, ou teleológico, como explicita Bakhtin (2002), na escolha da forma composicional e linguística pelo autor-criador. Dessa maneira, no suspense (forma predominante dos acontecimentos da *Fic*; em parte, da personagem Gabriella, temos o caráter dramático) e a forma arquitetônica determina a escolha da forma composicional da *Fic*. Sob essa ótica, a forma composicional da *Fic* organiza o material, cujo caráter é utilitário e permite aos outros sujeitos realizarem interações e sugestões em seu conteúdo enformado.

Quanto ao conteúdo temático, foi o autor-criador, S2, que deu vida ao seu herói, Gabriella, ao dar início ao conteúdo de sua produção ficcional, visto que o S2: 1. Regista os eventos da vida da personagem Gabriella, baseada na série *Marianne* da *Netflix*, a partir de sua posição axiológica; 2.

Realiza os recortes da vida de sua personagem principal e 3. Reorganiza-o sob o viés estético, tendo por base sua própria posição axiológica. Ou seja, para a construção do conteúdo temático da *Fic*, o autor-criador faz uso de complexos processos de transposição da vida para a arte, uma vez que o objeto estético possui elementos sociais, culturais e históricos intrínsecos à sua constituição.

Em relação ao estilo, o S2 dá vida e acabamento ao seu herói, no caso da *Fic*, Gabriella, e também ao seu mundo. Especificamente em relação ao estilo, temos os procedimentos pelos quais o autor-criador fez uso para dar forma e acabamento ao seu herói e ao seu mundo. Nesse processo, destacam-se a elaboração e a materialização de um conteúdo enformado.

Os elementos utilizados pelo S2, para a construção de sua narrativa, coadunam com o próprio estilo do autor-criador, o que podemos verificar na resposta dada pelo S2 à pergunta 10 da entrevista semiestruturada: “*eu construo na minha cabeça, tipo, sempre como eu falei antes, sempre com problemas na sociedade, aí eu consigo desenvolver melhor os protagonistas e os coadjuvantes*”. Ou seja, o S2 possui um estilo próprio para a construção de suas personagens, o que significa que a combinação de estilos imbrica-se à sua posição valorativa e axiológica.

Considerações finais

Percebemos, a partir das reflexões teóricas desenvolvidas ao longo de nosso estudo, como também, da análise realizada em nosso *corpus* de pesquisa, o quão produtivas são as reescritas de produções ficcionais realizadas em meio digital a partir das interações realizadas por jovens do Ensino Médio para a ressignificação do conceito de reescrita, sobretudo, em tempos pandêmicos.

Compreendemos que os ambientes de aprendizagem estão cada vez mais tecnológicos, por este motivo, é necessário que o professor traga para dentro da sala de aula textos de diferentes gêneros e que contemplem as necessidades de uma sociedade multicultural, multilíngue e multimodal. A partir das leituras e das reflexões realizadas sobre a teoria basilar de nossa pesquisa, concluímos que o que Bakhtin (2002) denomina

objeto estético ou artefato, encontra-se imbricado às diversas conexões volitivo-emotivo e axiológicas do autor-criador, o qual se encontra inserido na cultura e na história. Ou seja, na forma composicional, o autor-criador dá vida ao objeto estético, através de suas atividades estéticas inerentes. Além disso, percebemos, pela pesquisa, que a criação do objeto estético conduz à concretização de um material e que as questões sociais, históricas e culturais se tornaram elementos intrínsecos do objeto estético bakhtiniano nas *Fics* (re)escritas.

Ao analisarmos a segunda categoria, constatamos, no conteúdo temático, sua indispensabilidade para o objeto estético, em nosso caso, para a *Fic*, visto que o artefato é correlativo à forma estética. Compreendemos, com a análise da *Fic*, uma narrativa simples, pois seus elementos dialogam com o conhecimento adquirido por meio da pesquisa da fanfiqueria, limitando-se aos termos necessários para a compreensão de seus leitores.

Em relação à última categoria de análise, as leituras nos fizeram perceber que o estilo não se delimita de forma concreta em nenhuma das obras analisadas do teórico russo, o que nos fez compreender sua preocupação com a individualização do herói pelo autor-criador. Em nossas análises, pudemos perceber essa individualização da fanfiqueria em relação aos seus personagens ficcionais, na *Fic* analisada.

Com a realização dessa pesquisa, comprovamos a evolução tecnológica da sociedade. Ou seja, acompanhar os avanços que o ambiente digital proporciona para pessoas de todas as idades, possibilitou-nos conhecer o mundo das *Fics* e comprovar o fascínio dos sujeitos da pesquisa por este gênero que verdadeiramente vem ganhando o mundo.

Além disso, pudemos notar a paixão que as fanfiquieras têm pelo universo das *Fics*, visto que, além das práticas de leitura, são realizadas práticas de escrita, de interações e de reescritas de textos ficcionais em ambiente digital de forma contínua. As atividades realizadas nas aulas de leitura e de produção textual poderiam ser mais produtivas com a utilização das TDIC aplicadas ao contexto de produção da sala de aula. Por conseguinte, compreendemos que o universo das *Fics* permite o desenvolvimento de habilidades e de competências imprescindíveis para

a prática da produção textual, ressaltando a relevância da reescrita neste contexto.

Referências

BAKHTIN, M. M. **Questões de Literatura e de Estética – A Teoria do Romance**. São Paulo: HUCITEC ANNABLUME, 2002.

BAKHTIN, M. M. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.

FARACO, C. A. O problema do conteúdo, do material e da forma na arte verbal. *In*: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin, dialogismo e polifonia**. São Paulo: Contexto, 2013.

JAMISON, A. **FIC: por que a fanfiction está dominando o mundo**. Rio de Janeiro: Anfiteatro, 2017.

KERSCH, D. F. *et al.* **Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

RIBEIRO, A. E. Letramento digital: um tema em gêneros efêmeros. **Revista da ABRALIN**, v. 8, n. 1, 2017.

ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, R. **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

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

SILVA, J. C. **Produção textual em meio digital: reescrita de fics a partir das interações em um grupo de Whatsapp**. 283 f. 2020. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2020.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

GÊNERO AVALIAÇÃO GAMIFICADA EM CONTEXTO DIGITAL: NOVOS MEIOS DE PRODUÇÃO DE SENTIDO EM CONTEXTOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA

Roseli Wanderley De Araújo Serra ¹

Josemeire Caetano Silva ²

Roberta Varginha Ramos Caiado ³

Introdução

O presente artigo é recorte da dissertação *Os Efeitos do Gamification na Avaliação de Língua Inglesa no Ensino Superior* e de pesquisas posteriores sobre o Gênero Avaliação Gamificada. O advento da internet, as TDIC e os dispositivos móveis usados para variados fins, mudaram drasticamente a forma como vivemos e nos comportamos em todas as esferas da nossa vida, desde a as interações entre as pessoas, até o uso de serviços como marcar consultas médicas, fazer compras e transações financeiras, por exemplo.

A educação está também incluída nas mudanças do presente século e exige ressignificação desde os espaços físicos, das formas de ensinar, de aprender e, não menos, das formas de avaliar. No século XXI, a edu-

1 Mestra em Ciências da Linguagem, UNICAP, rfserra@gmail.com

2 Mestra em Ciências da Linguagem, UNICAP, josemeirecaetano@gmail.com

3 Doutora, UNICAP, roberta.caiado@unicap.br

cação e as formas de avaliar encontram-se diante de um impasse entre as formas tradicionais e as metodologias ativas que são “[...] mecanismos didáticos que colocam o aluno direta e ativamente no processo de aquisição do conhecimento, pois concentram o conhecimento no fazer e aprofundar o saber” (Neves, 2018, p. 13). As avaliações gamificadas são um novo gênero e enfatizam uma abordagem centrada no aluno e orientada para resultados.

Segundo Bittencourt (2017, p. 205): “A facilidade de acesso às tecnologias digitais pelos jovens obriga que processo de ensino-aprendizagem seja adaptado para preparar e desenvolver cidadãos críticos e ativos”. Entendemos, portanto, que a avaliação não é uma atividade neutra. O ato de avaliar a aprendizagem tem por trás de si questões políticas, ideológicas; serve a um conceito ou projeto teórico e, na escola, realiza-se de acordo com objetivos institucionais que refletem valores e normas sociais, podendo servir para a manutenção ou para a transformação social.

Este artigo está dividido em quatro seções. Na primeira seção, trataremos sobre o *Gamification* e o Gênero Avaliação Gamificada. *Gamification*, segundo Kapp (2012), é o uso de mecânicas, estética e pensamentos dos *games* para envolver pessoas, motivar a ação, promover a aprendizagem e resolver problemas. Na segunda seção, falaremos sobre as TDIC, o Letramento Digital, os multiletramentos e a multimodalidade. Na terceira seção, trataremos das questões metodológicas. Em seguida, faremos a análise do *corpus* e partiremos para as considerações finais.

Avaliação

De acordo com Dias Sobrinho (2002), avaliação é uma palavra plurirreferencial, complexa, polissêmica e tem, além de muitas, heterogêneas referências. De um modo mais geral, avaliação é definida como o ato de avaliar, de reconhecer o valor, de apreciar. No ambiente escolar, a avaliação, geralmente feita através de “provas escritas”, diz respeito ao processo de medir o que o aluno “aprendeu” e se ele aprendeu, ou seja, se houve alguma mudança em seu comportamento, após ser testado.

O desempenho dos alunos pode ser avaliado de várias maneiras, como por exemplo, tarefas de casa, projetos, redações e artigos tradicionais, além de testes escritos, autoavaliações de alunos, observações dos professores e desempenho de tarefas autênticas. A avaliação não é, portanto, exclusividade do ambiente escolar, nos seus diferentes níveis, incluindo o ensino superior. Em nosso entendimento, a avaliação constitui um aspecto crítico do processo de ensino e de aprendizagem. Desde a Educação Infantil até o Ensino Superior (graduação ou pós-graduação), de algum modo, avalia-se até que ponto os alunos estão apreendendo os conteúdos propostos.

Segundo Luckesi (1998), a palavra avaliação significa atribuir um valor ou uma qualidade a alguma coisa, ato ou curso de ação como explicitado. No entanto, a questão não se encerra na configuração do valor atribuído ao objeto em questão, mas possui uma consequente decisão de ação. Assim postula o autor:

No ato de avaliar [...] o valor ou qualidade atribuídos ao objeto conduzem a uma tomada de posição a seu favor ou contra ele. E, o posicionamento a favor ou contra o objeto, ato ou curso de ação, a partir do valor ou qualidade atribuídos, conduz a uma decisão nova, a uma ação nova: manter o objeto como está ou atuar sobre ele. (Luckesi, 1998, p. 55).

Para Luckesi (1998), o ato de avaliar a aprendizagem na escola é um meio de tornar os atos de ensinar e aprender produtivos e satisfatórios. Serra (2020) atesta que raramente professores são ensinados a elaborar avaliações. Avaliar é acreditar que se pode medir o conhecimento do aluno, baseando-se apenas em partes escolhidas de informações transmitidas pelo professor, é a prática mais comum na educação.

As contradições dessa postura encontram-se, por exemplo, quando docentes de variadas áreas são requisitados a elaborar avaliações para grupos de alunos que não são seus e, portanto, desconhecem o perfil dos educandos. Consequentemente, deixa-se de levar em conta, na avaliação desses alunos, aspectos importantes, tais como: as suas competências

e habilidades, os seus estilos de aprendizagem, o seu ritmo de aprendizagem, aspectos que, no nosso entendimento, são relevantes e devem ser levados em conta nos processos avaliativos educacionais.

Os tipos mais comuns de avaliação da aprendizagem são as avaliações diagnóstica, somativa e formativa. Para fins da nossa pesquisa, detivemo-nos nos dois tipos de avaliação que consideramos mais relevantes, a saber, a avaliação somativa e a formativa, uma vez que nos dedicamos a trazer inovações para um momento formal da avaliação, através do *Gamification*.

Em linhas gerais, Avaliação Somativa é a coleta de dados que ocorre no final de um processo, seja uma unidade, um mês, um semestre ou um curso. Como o nome indica, é a soma uma série de evidências individuais que fornecem um resumo do que foi ensinado e aprendido. As avaliações somativas especificam as principais notas das tarefas que os alunos devem realizar, ao longo de um determinado período de tempo. A sinalização nos processos de aprendizagem se dá através da pontuação obtida pelo examinando.

As avaliações tradicionais são usadas, com mais frequência, para avaliar os alunos, classificá-los e atribuir-lhes uma nota final. Elas geralmente envolvem testes de múltipla escolha, provas dissertativas, questionários e trabalhos de casa como meios de avaliação. Diferentemente, a Avaliação Formativa é uma prática que estimula a visão panorâmica do ensino-aprendizagem. Ainda que o aluno continue sendo o foco deste processo, essa avaliação reflete, também, a prática pedagógica do professor. A esse respeito, Perrenoud (2000) advoga que a Avaliação Formativa é a que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver, que participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo.

Entendemos que a Avaliação Formativa é também a avaliação para a aprendizagem, muito mais do que avaliação da aprendizagem. Isso significa dizer que, para nós, a Avaliação Formativa vai além da avaliação de conteúdo.

O *gamification* e o gênero avaliação gamificada

Os avanços da tecnologia digital impactaram de forma significativa as formas de avaliar. Surgem as avaliações através dos computadores, do uso de dispositivos móveis, da Internet, das plataformas colaborativas e do *Gamification*. O aluno passa, então, a ter participação ativa e responsabilidade, no seu processo de aprendizagem, levando-o a ser autônomo, a reconhecer o quanto progrediu e o que ainda precisa fazer para alcançar os objetivos finais.

Gamification significa usar elementos do jogo em contextos não-jogo. “É o uso de mecânicas, estéticas e pensamentos dos *games* para engajar pessoas, motivar a ação, promover a aprendizagem e resolver problemas” (Kapp, 2012, p. 10, tradução nossa). Esclarece ainda o autor, referindo-se ao *Gamification*: “[...] uma aplicação cuidadosa e considerada do pensamento dos *games* para resolver problemas e encorajar a aprendizagem usando todos os elementos dos *games* que forem apropriados” (Kapp, 2012, p. 11, tradução nossa).

Quando nos referimos ao *Gamification* e à Avaliação Gamificada, estamos trazendo para o ambiente virtual aspectos da vida real. O *game* distingue-se da vida real pelo lugar e duração que ocupa, ou seja, acontece em um intervalo de tempo e espaço delimitados, possui um caminho e sentido próprios. De acordo com Alves (2015), o *game* cria ordem, reina dentro do *game* uma ordem específica que foi estabelecida por ele. Podemos dizer que o *game* introduz à confusão da vida uma perfeição temporária e limitada.

Sobre o jogo, portanto, podemos dizer que ele nos oferece uma perspectiva muito interessante, sob o ponto de vista da aprendizagem, visto que correlaciona objetivos alcançáveis e mensuráveis a um sistema definido por regras. Além disso, estabelece a premissa da interatividade e da presença do *feedback*, essencial para o acompanhamento da evolução da aprendizagem.

Para Kapp: “Um jogo é um sistema no qual jogadores se engajam em um desafio abstrato, definido por regras, interatividade e *feedback*; e que gera um resultado quantificável frequentemente elucidando uma re-

ação emocional” (Kapp, 2012, p. 14). Observe que a ideia da interatividade e a do *feedback*, que, como propõe Alves (2015), torna-se um aspecto muito importante em relação à aprendizagem e nos lembra que o *game* serve de base para nos conduzir ao *Gamification*, pois é nele que encontramos a sua origem.

Foi a partir do *Gamification* que encontramos inspiração para construir a nossa Avaliação Gamificada digital. O *design* da nossa Avaliação Gamificada teve como objetivo inclinar os alunos, no tocante ao uso de cada um dos aplicativos escolhidos, para as missões propostas nas variadas tarefas da avaliação. Ademais, houve um componente principal, cujos desafios maiores consistiram na resolução das tarefas, objetivando avançar no nível da avaliação, ao utilizar diferentes tipos de ferramentas, desde simples *quizzes* até a gravação de voz.

Para Integrar a dinâmica e a mecânica selecionadas em nossa Avaliação Gamificada, usamos os seguintes componentes: (i) níveis de dificuldade, (ii) familiarização com os aplicativos, através de tutoriais, (iii) resolução das questões e *badges* (distintivos) a cada alcance de meta. No que tange ao gênero Avaliação Gamificada digital, também nos inspiramos nos Gêneros do Discurso em Bakhtin (2003), visto que esse tipo de avaliação constitui um gênero mais recente e ainda timidamente utilizado nas comunidades educacionais de aprendizagem não importa o segmento. Segundo Bakhtin (2003), os gêneros do discurso são definidos como produtos linguísticos sociais e históricos que atendem às necessidades sociais e profissionais de seus usuários. Os gêneros são definidos principalmente por suas características socioculturais e pragmáticas, como formas de cognição “situadas” em atividades sociais específicas.

Os gêneros discursivos, portanto, têm lugar nas práticas sociais que os caracterizam. Para descrever um gênero, suas diferentes características devem ser analisadas em suas diferentes dimensões, incluindo a dimensão sociocultural ou contexto geral da cultura a que pertence, a dimensão pragmática ou contexto imediato e a dimensão textual, tanto estrutural quanto linguística).

A diferença entre gêneros primários e secundários (ideológicos) é muito grande e fundamental, mas é justamente por isso que a natureza do enunciado deve ser revelada e definida por meio da análise de ambos os tipos. As próprias inter-relações entre gêneros primários e secundários e o processo de formação histórica destes últimos lançam luz sobre a natureza do enunciado (e sobretudo sobre o complexo problema das inter-relações entre linguagem, ideologia e visão de mundo).

É especialmente importante aqui chamar a atenção para a diferença muito significativa entre gêneros discursivos primários (simples) e secundários (complexos). Resumidamente, para Bakhtin (2003) os gêneros primários se definem nas situações comunicativas cotidianas, espontâneas e informais. Os secundários, aparecem em situações comunicativas mais complexas, como os enunciados técnicos, as teses científicas, por exemplo. Postula o autor:

Os enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. (Bakhtin, 2016, p. 11-12).

É importante enfatizar que a Avaliação Gamificada Digital é formada por múltiplas linguagens e, portanto, de múltiplas semioses. Santaella (2001) refere-se a outras semioses, como por exemplo, a linguagem e o pensamento, e nos diz que são divididos em três principais matrizes: a sonora, a visual e a verbal.

Os gêneros secundários absorvem e transmutam os gêneros primários (simples) de todas as espécies, que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea. Os gêneros primários, ao se tornarem componentes dos gêneros secundários, transformam-se dentro destes e adquirem uma característica particular: perdem sua relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios (Bakhtin, 2016).

Trazendo para a nossa pesquisa, podemos dizer que o gênero Avaliação Gamificada digital é uma reelaboração do gênero avaliação. Com já mencionado nesse estudo, tanto o *Gamification* quanto a Avaliação gamificada trazem em si componentes socioculturais em seu *design* e conteúdo. Com base no que diz Bakhtin, entendemos a reelaboração como um processo constitutivo dos gêneros, já que nenhum gênero, quer seja primário, quer secundário, permanece inalterável no curso de suas manifestações. Há, portanto, uma estreita sobreposição entre a história da sociedade e a história dos gêneros do discurso. Se a sociedade se transforma, transformam-se também os gêneros, não importando de que natureza sejam.

Finalmente, optamos pela construção de uma Avaliação Gamificada Digital composta por uma diversidade de ferramentas, com missões variadas, desafios de diferentes níveis e com variedade de materiais digitais-aplicativos. Ademais, provemos suporte pedagógico em forma instruções anteriores a cada missão (tutoriais). As atividades das missões construídas e encontradas em cada um dos aplicativos e ou ferramentas digitais escolhidas.

TIDC, letramentos digitais, multiletramentos e multimodalidade

Salientamos que as práticas realizadas sob a perspectiva do *Gamification*, e, portanto, da Avaliação Gamificada, incluem os pressupostos teóricos da Pedagogia dos Multiletramentos, como um suporte imprescindível para compreender melhor as múltiplas linguagens utilizadas por jovens estudantes que estão inseridos em um mundo multicultural e multissistêmico.

Para melhor compreendermos a Pedagogia dos Multiletramentos, é necessário que compreendamos também o conceito de Letramentos Digitais que envolve dominar ideias, não digitar. Para Gilster (1997), Letramentos Digitais são a habilidade de entender e usar informação em formatos múltiplos, de uma vasta gama de fontes quando esta é apresentada via computadores.

Os multiletramentos de acordo com Rojo (2012, p. 22): “[...] são capacidades e práticas de compreensão e produção das novas práticas de habilidades digital, visual e sonora, ou seja, multimodais e multissemióticas.” Vivências em sala de aula ilustram a possibilidade real de desenvolver no educando essas capacidades. Como afirma Bakhtin (2016, p. 47): “A escolha dos meios linguísticos e dos gêneros de discurso é determinada, primeiramente, pelas tarefas (pela ideia) do sujeito do discurso (ou autor) centradas no objeto e no sentido”.

No *Gamification*, está incluída a utilização das TDIC (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação) e das TDM (Tecnologias Digitais Móveis) para que as atividades por ele requisitadas possam ser realizadas em um contexto de multiletramentos. As TDIC são uma realidade do nosso cotidiano. “Assim como todas as tecnologias de comunicação do passado, novas ferramentas digitais serão associadas a mudanças na língua, no letramento, na educação, na sociedade” (Dudeney; Holckly; Pegrum, 2016, p. 17).

Partimos da constatação de que mesmo os atores mais familiarizados com as tecnologias digitais necessitam desenvolver habilidades e competências específicas, assim como o senso crítico para exercer as práticas sociais e laborais na internet. Para alcançar este objetivo, é preciso ampliar o conhecimento e aprimorar as experiências didáticas no emprego das TDICs e TDM. Fonte e Caiado (2014) advogam que para compreender os vários modos semióticos que estão integrados às práticas discursivas presentes no meio digital é essencial que o discurso seja concebido como constituição multimodal, pois a forma como a linguagem verbal relaciona-se à visual contribui para a construção de sentido na interação dialógica.

Dionísio (2006) comenta a teoria cognitiva de aprendizagem multimodal (TCAM), desenvolvida por Mayer (2005), e defende a ideia de que o aluno aprende melhor ao estabelecer relações entre imagens e palavras, pois considera o potencial do modo visual.

O modo como se apresenta o material (verbal e pictorial) está centrado no aprendiz. Do aprendiz é a responsabilidade de fazer sentido do material que lhe é apresentado, mas é do professor a responsabilidade de promover a seleção adequada do material, levando em consideração as questões cognitivas subjacentes (Dionísio, 2006, p. 24).

Portanto, o conceito de semiótica e “multimodalidade” se complementam no estudo e embasamento do *Gamification* e da Avaliação Gamificada, já que as atividades propostas têm, em seus elementos constituintes, recursos verbais, visuais e sonoros.

Questões metodológicas

O nosso problema de pesquisa foi investigar quais os efeitos para o ensino e para a aprendizagem de Língua Inglesa de avaliações gamificadas em TDM. Escolhemos, como objeto de estudo, o *Gamification*, enquanto ferramenta avaliativa no ensino e na aprendizagem de LI e optamos pela construção de uma Avaliação Gamificada digital e interativa. O nosso objetivo geral foi analisar os efeitos do *Gamification* na avaliação para o ensino e para a aprendizagem da LI no Ensino Superior e os específicos, descrever e explicar os efeitos da Avaliação Gamificada para o ensino e para a aprendizagem da Língua Inglesa.









Optamos pela pesquisa mista (quanti-quali) do tipo estudo de caso. A fim de alcançarmos os objetivos estabelecidos na pesquisa em tela, utilizamos alguns dados quantitativos para embasar nossas considerações qualitativas sobre as respostas dadas pelos participantes nas duas entrevistas realizadas. Como sujeitos da nossa pesquisa tivemos: dois estudantes adultos do sexto período de Letras de uma Instituição de Ensino Superior privada em Recife; professores de inglês de comunidades em duas redes sociais. Para fim deste artigo, falaremos apenas dos sujeitos que voluntariamente participaram da Avaliação Gamificada.

Para fins desse estudo, selecionamos como *corpus* a análise de *prints* da primeira missão da avaliação gamificada e recorte da segunda entrevis-

ta com os sujeitos da pesquisa. As nossas estratégias de ação constaram de: (i) entrevistas semiestruturadas com dois discentes de LI; (ii) construção da Avaliação Gamificada na perspectiva da arquitetura da *game*; (iii) aplicação da Avaliação Gamificada em TDM; (iv) aplicação de entrevista semiestruturada com os discentes; (v) análise dos resultados.

Construímos a nossa Avaliação Gamificada Digital tendo como inspiração as ideias de Alice Keeler (2014), cujo trabalho é voltado para *EdTech* (*Education Technology*) e aprendizagem colaborativa. Adaptamos o modelo desenhado pela autora, originalmente em *Google Planilhas*, e construímos a nossa em *Google Docs*, como pode ser visto na figura 1. Esse modelo permitiu-nos interagir com os alunos e acompanhá-los a cada missão cumprida.

Figura 1: A Avaliação Gamificada em *Google Doc*

Instructions:							
1. Read each of the instructions before you start.							
2. Look at each item on the table below.							
3. Each item has a level of difficulty according to the number of stars.							
4. Do only ONE task at a time.							
5. You can redo any of the tasks.							
6. For each accomplished task, drag a badge from column 8 to column 7. (The badges correspond to the tasks level of difficulty)							
1	2	3	4	5	6	7	8
Level of difficulty	Scoring points	Item number	Instruction	Link	Your Badge	Badges MODEL	
1	★	5	1	Watch a short video called "a single life"	https://www.youtube.com/watch?v=524959Z	Level 11	
1	★	7	2	Answer a quiz about the video Register before answering Play the interactive mode	https://en.jiscollective.com/video/lesson/ai-role-play-ai-simple-vs-ai-complex-ai-continuous-practice	Level 11	
2	★★	8	3	Watch a short video of a poem called "Look Up" by Gary Turk	https://youtu.be/Z7dL_UkKQCY	Level 12	
2	★★	10	4	Answer the questions about the poem Use one of the two options: Flashcards or Matching	https://www.kahoot.com/sharecard-3139560	Level 12	
3	★★★	15	5	Read a short story by Virginia Woolf	https://ebooks.adelphi.edu.edu.au/www/woolf/virginia/w91h/chapter1.html	Level 13	
3	★★★	15	6	Answer the quiz playing on the learning model	https://quizlet.com/_6jlo2i7xc=1qt&i=4u5qx	Level 13	
5	★★★	15	9	How to make a comment on Voice Thread	https://youtu.be/u-2lWqZJrE	Level 15	
5	★★★	25	10	Make your comment on Voice Thread Record your voice Comment on Pablo Neruda Poem recited by Madonna and leave a comment on your friend's	https://voicethread.com/myvoice/thread/13317392/80651717/4880788	Level 15	
Total =						100	

Fonte: Serra (2020, p. 144-145)

Análise do Corpus

Primeira missão da avaliação gamificada–viajando no tempo

Recurso Utilizado: Vídeo do YouTube: *A Single Life*

Breve Descrição Sobre o vídeo *A Single Life*: <https://en.islcollective.com/video-lessons/single-life-past-simple-vs-past-continuous-practice>

Nesse vídeo, a única personagem, chamada Pia, recebe de presente um vinil e, ao tocar um misterioso *single*, nossa heroína consegue repentinamente viajar pela sua vida através do tempo. *A Single Life* brinca com elementos essenciais da produção cinematográfica: tempo e continuidade. Ele os vincula a um objeto (um disco de vinil) e os utiliza para criar situações diversas. A figura 2 nos provê com as primeiras imagens sequenciadas do vídeo em análise.



Figura 2: *A Single Life – Past simple*



Fonte: Vimeo (2017)

Foi pedido aos alunos que assistissem ao vídeo no modo interativo. A gamificação ocorreu na medida em que eles, ao assistirem ao vídeo, tinham a chance de responder a 10 perguntas de múltipla escolha sobre o tópico gramatical *present simple x present continuous*, tendo em mente que os alunos: 1. Usassem o passado simples + o passado simples para falar sobre uma sequência de eventos; 2. Usassem o combo passado contínuo + passado simples para falar sobre uma ação em andamento que foi interrompida por outro evento; 3. Usassem o passado contínuo + passado contínuo para descrever dois eventos simultâneos (dois eventos que estavam acontecendo ao mesmo tempo).

As respostas a essas perguntas intencionavam provocar no aluno o senso de desafio e o desejo de vencê-los. A cada resposta correta por eles dada, um ponto era computado. Ao concluir a primeira missão, ou seja, ao responder às questões relacionadas ao vídeo, o aluno que ganhou o seu primeiro *badge* e passa à etapa seguinte, ou seja, a segunda missão, como sucedeu-se em toda a avaliação gamificada. A partir de Bakhtin, é possível observarmos questões relativas ao autor-criador, ao tempo, ao espaço e à personagem na primeira missão da Avaliação Gamificada, com desafios lançados no vídeo *A Single Life*. Observe que Pia, a nossa heroína, recebe o vídeo e, ao tocar a primeira faixa, ela se vê com uma fatia de pizza na mão (figura 2).

Figura 3: Sequência do vídeo *A Single Life*



Fonte: Vimeo (2017)

Na sequência apresentada na figura 3, a personagem se vê, de repente, em um outro cenário, mais velha, grávida (figura 3 cena 1) e, depois com um bebê no colo (figura 3 cena 2), que, inferimos, seria o filho que ela teria no futuro. A sua expressão de surpresa é notória e, logo após se enxergar como mãe com um bebê chorando no colo, ela percebe-se assustada, retrocede muitas faixas no vinil e se vê, ela mesma, criança (figura 3 cena 3), no passado, um tempo onde não havia com que se preocupar.

Ao assistirmos ao vídeo, chamou-nos a atenção o fato de como ela vai e vem nas diversas faixas do vinil, apressadamente, como se quisesse decidir se o melhor é sua vida no tempo presente, se seria voltar ao passado, ou se segue para o futuro (figura 3 cenas 4 e 5). É nesse ponto que a sua curiosidade a impulsiona para o futuro, quando ela, idosa, e incapaz de mudar as faixas do vinil, finalmente morre (figura 3 cena 6).

Finalmente, a respeito do conteúdo gramatical trabalhado, *present simple x present continuous*, é mister lembrarmos que o assunto abordado é requisito do plano da disciplina de LI na instituição pesquisada. Sendo assim, o uso desses pretéritos pelos alunos concorreu para uma aprendizagem sobre os significados a respeito do tempo em conformidade com o vídeo *A Singles Life*. Enquanto efeitos da avaliação gamificada, acreditamos que o *Gamification* pode ser aplicado ao *design* de tarefas inovadoras relacionadas à avaliação, pois a inclusão de alguns aspectos do *Gamification*, aliados à tecnologia digital, podem ter um efeito positivo no desenvolvimento de sistemas inovadores de avaliação.

Sob essa ótica, a avaliação gamificada mudou o papel do professor de credenciador (alguém que corrige e designa notas) para avaliador (alguém que fornece *feedback* descritivo) e mostrou-se uma avaliação formativa que resulta em precisão de informações sobre a aprendizagem dos alunos. Por meio da Avaliação Gamificada, os participantes da pesquisa demonstraram, através do cumprimento das missões, que ser avaliado, nesses moldes, provocou neles sentimentos variados, que passam desde a motivação e a autonomia até o senso de progresso alcançado.

Tabela 1: Entrevista Pós Avaliação Gamificada com os Sujeitos (alunos participantes)

Perguntas Segunda entrevista	Respostas do S1 Sexo masculino, estudante de letras e professor de inglês experiente	Respostas do S2 Sexo feminino, estudante de letras e professora de inglês pouco experiente]
1. Eficiência da Avaliação Gamificada	Sim: Enriquecedora. Foge do tradicional. Dá ao aluno autonomia e liberdade	Achei eficiente porque foge do papel e envolve o aluno com desafios.
3. Chance de ter melhor desempenho na Avaliação Gamificada	Sim, porque não soou como uma avaliação. É interativa, livre de regras específicas desafiadora.	Sim, pois o desafio foi constante uma vez que as tarefas eram diferentes, o que fez delas imprevisíveis.

Fonte: A pesquisadora

Fonte: As autoras (2023)

A tabela 1 traz um resumo das perguntas da referida entrevista. Faremos uma análise das respostas dos dois sujeitos, com o olhar voltado para os objetivos da nossa pesquisa. Quando indagados sobre se a Avaliação Gamificada traria bons resultados se implantadas no ES, chamou-nos atenção a fala do S2: “Sim, porque não são muito diferentes dos alunos do Ensino Médio nem do Fundamental. Alunos do Ensino Superior nada mais são do que alunos que estão continuando os estudos em alguma área mais específica do conhecimento. A curiosidade e a necessidade de serem desafiados não se esvaem, e a linguagem e a metodologia excessivamente verbalista da academia são extremamente cansativas e desmotivantes”.

O S2 postula que: “poder voltar e ver onde errei me ajuda no processo de aprendizagem. O erro ensina muito”. Poder retomar a missão e receber *feedback* imediato, faz-nos acreditar que, ainda que inconscientemente e, a partir dos seus estilos de aprendizagem, os alunos desejam descobrir ou criar as suas próprias estratégias e usar aquelas com que mais se identificam, a fim de tornar o seu aprendizado eficiente e efetivo.

Os resultados da nossa pesquisa atestaram os efeitos positivos da Avaliação Gamificada em LI no ES, tornando o ensino-aprendizagem da língua inglesa mais autônomo, interativo, multimodal, desafiador, efetivo, prazeroso, engajador e que fomenta no educando a motivação necessária para o progresso no processo de aprendizagem, num processo

de jogo em ambientes não-jogo. Os sujeitos reportaram que não se sentiram desconfortáveis (como é comum se sentirem numa avaliação presencial e classificatória- somativa). Ao contrário, sentiram como dentro de um jogo uma vez que tiveram *feedback* imediato e foram premiados.

Considerações finais

Observamos que corroboram com os resultados positivos da nossa pesquisa: (i) os depoimentos dos nossos sujeitos participantes da Avaliação Gamificada; (ii) a avaliação Gamificada e os resultados colhidos através do cumprimento das missões e dos desafios nela contidos. Os resultados revelaram que os alunos obtiveram ganhos significativos por meio da Avaliação Gamificada e que as suas percepções sobre esse processo avaliativo foram bem positivas.

Enquanto efeitos da avaliação gamificada, acreditamos que o *Gamification* pode ser aplicado ao *design* de tarefas inovadoras relacionadas à avaliação, pois a inclusão de alguns aspectos do *Gamification*, aliados à tecnologia digital, podem ter um efeito positivo no desenvolvimento de sistemas inovadores de avaliação. Em se tratando do ensino, ficou claro pra nós que as missões, de fato, são muito ricas e que, mesmo abordando conteúdo tradicional, é possível motivar professores e alunos, uma vez que o planejamento das atividades pode ser realizado com a utilização da multimodalidade, fazendo uso de gêneros variados.

Finalmente, a respeito do conteúdo gramatical trabalhado, *present simple x present continuous*, é mister lembrarmos que o assunto abordado é requisito do plano da disciplina de LI na instituição pesquisada. Assim, o uso desses pretéritos pelos alunos concorreu para uma aprendizagem sobre os significados a respeito do tempo em conformidade com o vídeo *A Single Life*.

Como pesquisadoras e arquitetas da Avaliação Gamificada, acreditamos quão valioso foi oferecer aos alunos uma diversidade de ferramentas e missões de diferentes níveis. Procuramos prover os participantes da Avaliação Gamificada com uma variedade de materiais digitais e suporte pedagógico para lidar com eles através das instruções anteriores a cada

missão (tutoriais) e das atividades dessas missões que se encontravam em cada um dos aplicativos escolhidos.

Finalmente, entendemos que as teorias por nós abraçadas, certamente, poderão, no futuro, prover-nos com novas ideias, fornecendo fontes teóricas, metodológicas e empíricas interdisciplinares para a compreensão das pesquisas, referentes ao *design* e às interações, no uso da tecnologia para o ensino e para a aprendizagem de LI e de outros idiomas.

Referências

ALVES, F. **Gamification**: como criar experiências de aprendizagem engajadoras – um guia completo: Do conceito à prática. 2. ed. São Paulo: DVS, 2015.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do Discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.

BITTENCOURT, P. A. S.; ALBINO, J. P. O uso das tecnologias digitais na educação do século XXI. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. 1, p. 205–214, 2017. DOI: 10.21723/riaee.v12.n1.9433. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9433>. Acesso em: 25 jan. 2023.

DIAS SOBRINHO, J. **Universidade e avaliação. Entre a ética e mercado**. Florianópolis: Insular, 2002.

DIONÍSIO, A. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKIAM; GAYDECZKA B.; BRITO, K. S. (Org.). **Gêneros textuais, reflexões e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. **Letramentos Digitais**. São Paulo: Parábola, 2016.

FONTE, R.; CAIADO, R. Práticas discursivas multimodais no WhatsApp: uma análise verbo-visual. **Revista do Programa de pós-graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, Passo Fundo, v. 10, n. 2, p. 475-487, 2014.

GILSTER, P. **Digital Literacy**. New York: Wiley, 1997.

KAPP, K. M. **The gamification of learning and instruction: game-based methods and and strategies for training and education.** [S.l.]: Pfeiffer & Company, 2012.

LUCKESI, C. P. **Verificação ou avaliação: o que pratica a escola?.** São Paulo: FDE, 1998.

MAYER, R. E. **Cognitive theory of multimedia learning.** New York: Cambridge University, 2005.

NEVES, V. J.; MERCANTI, B.; LIMA, M. T. **Metodologias Ativas: perspectivas teóricas e práticas no ensino superior.** São Paulo: Pontes, 2018.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

ROJO, R. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. *In*: ROJO, R. H. R. (Org.). **Escol@ conect@d@: os multiletramentos e as TICs.** São Paulo: Parábola, 2012. p. 13-36.

SANTAELLA, L. **Matrizes da linguagem e pensamento: sonora, visual, verbal: aplicações na hipermídia.** São Paulo: Iluminuras: FAPESP, 2001.

SERRA, R. W. D. A. **Os efeitos do gamification na avaliação de linguagem inglesa no ensino superior.** 270 f. 2020. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2020.

VIMEO. **A single life.** [S.l.]: Vimeo, 2017. Disponível em: <https://vimeo.com/225249697>. Acesso em: 25 abr. 2020.

SEÇÃO 2

GÊNEROS
TEXTUAIS/DISCURSIVOS,
TEORIAS E PRÁTICAS

LETRAMENTOS NA UNIVERSIDADE: APRENDER-ENSINAR COM GÊNEROS

Priscila Vale-Silva¹

Jaciara Aquino²

Eretuza Gurgel³

Considerações iniciais

A leitura e a escrita, em suas multimodalidades, têm sido o centro das práticas sociodiscursivas em vários âmbitos, desde o social ao acadêmico e profissional. Essa vertente, na formação das pessoas, se reveste de fundamental importância e responsabilidade para o processo formativo de professores, sobretudo na etapa inicial, ou seja, na graduação.

Neste contexto, o ensino-aprendizagem dos gêneros acadêmicos ganha protagonismo no meio universitário. Em virtude disso, foram submetidos, em semestres seguidos, dois Projetos de Extensão, cujos objetivos se alinham às necessidades de formação dos graduandos de licenciaturas, no que diz respeito aos letramentos acadêmicos na, para e além do domínio universitário.

1 Doutora em Estudos da Linguagem, docente na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, priscilavale@uern.br.

2 Doutora em Estudos da Linguagem, docente na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, jaciaralimeira@uern.br.

3 Doutora em Linguística, docente da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, eretuzagurgel@uern.br.

Dessa forma, os Projetos de extensão Letramentos na/para/além da Universidade (2020. 1/2) e Letramentos acadêmicos: práticas de leitura, escrita e oralidade (2021. 1/2) foram elaborados por professoras dos cursos de Pedagogia e Letras, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, a partir das demandas dos discentes do curso de Pedagogia do *Campus Avançado de Assú*, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte–UERN, por meio de eventos e de práticas de letramento.

Partindo de um contexto de vivência acadêmica, enquanto professoras dos cursos de Pedagogia e Letras, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, foi possível pensar o lugar dos gêneros discursivos enquanto ações sociais. Uma vez que, ao desenvolverem atividades de leitura e escrita de gêneros da esfera acadêmica, os discentes participantes dos projetos alegavam dificuldades em conseguir lidar com gêneros tipicamente presentes no domínio acadêmico-científico, tais como: artigo acadêmico científico, resumo científico, ensaio, resenha, entre outros.

Mediante uma investigação com diferentes turmas, foi proposta, por meio desses projetos, a realização de oficinas/minicursos que envolvessem demandas de leitura e escrita de gêneros que circulam na universidade, bem como proporcionar momentos de estudos para partilhas teóricas e práticas acerca dos letramentos circunscritos à universidade e às esferas de trabalho dos docentes em formação inicial ou continuada.

Ao promover ações voltadas para o desenvolvimento do letramento acadêmico, atendendo às demandas de discentes da universidade, mais especificamente do curso de Pedagogia, e de outras instituições, que se configuram como público externo da nossa ação de extensão, foi evidenciado que uma rede de gêneros pode ser constituída em virtude dos eventos e práticas de letramento vivenciados. Ao serem realizados encontros formativos, minicursos, rodas de conversas, diferentes práticas de leitura e escrita, essa rede de gêneros foi sendo materializada.

Assim sendo, temos como objetivo neste artigo: analisar o lugar dos gêneros no processo de ensino-aprendizagem de estudantes do curso de Pedagogia, a partir de 5 minicursos desenvolvidos nos projetos de extensão, conforme já mencionado, –Letramentos na/para/além da Universidade

(2020. 1/2) e Letramentos acadêmicos: práticas de leitura, escrita e oralidade (2021. 1/2).

Metodologicamente, esta pesquisa insere-se na Linguística Aplicada (Kleiman, 2013; Kleiman; De Grande, 2015), uma vez que parte de problematizações do uso da linguagem, além dos estudos de letramento de abordagem sociocultural (Heath, 1983; Kleiman, 1995; Street, 1995; Aquino, 2018; Vale-Silva, 2021). E consiste em um estudo exploratório e descritivo, em relação ao seu objetivo. Além de se configurar como uma pesquisa bibliográfica e de campo, no que concerne ao seu objeto de estudo.

Sendo assim, reconhecer que fazemos usos da leitura e da escrita como práticas sociais concretizadas a partir de gêneros é importante para que possamos estabelecer um diálogo profícuo entre a universidade e a sociedade em geral, sobretudo no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem de professores em formação inicial e continuada.

Neste sentido, ao ser identificado o papel dos gêneros circunscritos a eventos e práticas de letramentos realizados nos Projetos de Extensão, é possível centrar as nossas ações para a ampliação de habilidades de leitura e escrita de gêneros típicos do ambiente acadêmico, que podem ser mobilizados em nossas atividades.

Portanto, este artigo estabelece o diálogo entre os estudos de letramento com foco na universidade para apresentação do lugar dos gêneros que se articulam em rede nos eventos de letramentos que ocorreram e que envolveram tanto o público interno quanto o externo à UERN.

Estudos de Letramentos na Universidade

Os estudos de letramentos têm como ponto de partida compreender a escrita, mas também a leitura como práticas sociais. Nesse sentido, o conceito de letramento, numa perspectiva sociocultural, pode ser entendido como “[...] um conjunto de práticas que usam a escrita enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (Kleiman, 1995, p. 19).

Ao pensar a escrita (e a leitura) sob este prisma, essa autora sinaliza que há modos específicos para usá-la, tendo em vista o lugar social

e os objetivos pretendidos. Isso implica que os sujeitos poderão participar de práticas sociais distintas de um modo mais efetivo ao se inserirem, cada vez mais, em práticas de linguagens circunscritas a diferentes contextos sociodiscursivos, em níveis diversos de complexidade, por meio de suportes variados e com o uso das multimodalidades e das multissemioses.

Assim sendo, a leitura e a escrita se constituem como práticas socio-discursivas que se organizam para cumprir agendas sociais determinadas, quer seja no domínio familiar, no trabalho, no acadêmico, entre outros. E investir no aprimoramento de tais práticas na universidade pode colaborar para a constituição de sujeitos mais participativos, não só dentro dos limites das práticas institucionalizadas pela academia, mas para além disso, para agir na sociedade ocupando diferentes posições sociais, reivindicando direitos e, em especial, para o aperfeiçoamento qualitativo da sua prática docente.

Partindo de tais considerações e observando que os sujeitos, na sua vida cotidiana, participam de diferentes práticas letradas, é pertinente abordar dois conceitos caros à área dos estudos de letramento: práticas e eventos de letramento.

Para Kleiman (1995, p. 18-19), as práticas de letramento são um “[...] conjunto de atividades envolvendo a língua escrita para alcançar um determinado objetivo numa determinada situação, associadas aos saberes, às tecnologias e às competências necessárias para a sua realização”. Assim, as práticas de letramento estão diretamente vinculadas à situação social, isto é, ao contexto no qual se organizam. Esse conceito relaciona-se ao comportamento e as conceptualizações dos sujeitos sociais, haja vista o uso que fazem da leitura e/ou da escrita nas mais diferentes situações de interação (Street, 2007).

As práticas de letramento apresentam uma dimensão de abstração maior se comparadas aos eventos de letramento, já que eles se mostram mais concretos, pois são situados, observáveis, não repetíveis. Além disso, refletem os aspectos culturais e as estruturas de poder de uma dada sociedade.

Na universidade, por exemplo, há um conjunto de práticas que são perpassadas pela escrita. Escrever gêneros acadêmicos (resumos, resenhas, fichamentos, artigos, monografias, etc.) e participar de ações sociais (aulas, seminários, grupos de pesquisa, projetos de extensão, dentre outros eventos) faz parte da rotina acadêmica, uma vez que os sujeitos ali inseridos interagem e cumprem demandas que são necessárias à sua formação pessoal, acadêmica e profissional.

Os eventos de letramento, por sua vez, descrevem as situações de interação que são organizadas por meio de textos escritos (Heath, 1983). Em linhas gerais, representam qualquer situação na qual a escrita contribui para a interação dos sujeitos que deles participam. De acordo com Kleiman (1995, p. 40), eventos de letramento são “[...] situações em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido da situação, tanto em relação à interação entre os participantes como em relação aos processos e estratégias interpretativas”.

Dessa forma, percebe-se que a escrita seria, portanto, o elemento central dos eventos de letramento, que se configuram como únicos e irrepetíveis. O evento de letramento, nesse sentido, indica uma cena concreta, vivencial e que pode, inclusive, ser recuperada por meio da apreensão da imagem geral do próprio evento, se assim podemos dizer. Nele, a escrita orienta as ações que são necessárias à prática social (Aquino, 2018).

Nos Projetos de Extensão Letramentos na/para/além da Universidade e Letramentos acadêmicos: práticas de leitura, escrita e oralidade, por exemplo, compreendemos que ocorreram diversos eventos de letramentos, dentre os quais destacamos 05 minicursos realizados para os discentes do Campus de Assú, sobretudo dos cursos de Pedagogia e Letras, e para o público externo em geral, que teve também a participação de discentes de Instituições de Ensino Superior privadas e públicas, bem como docentes dessas instituições e da educação básica.

Ao observarmos as ações promovidas pelo Projeto, além das atividades sociodiscursivas mediadas pela linguagem, cotidianamente, colocamos em evidência práticas sociais de leitura e escrita que estão presentes em diferentes meios, suportes e intenções de uso.

Dito isso, uma vez que o conceito de letramento está cada vez mais abrangente, ler e escrever constituem atos sociais significativos em uma sociedade que ressignifica a linguagem todos os dias em meio às mudanças que ocorrem velozmente. Nesse sentido, já não há apenas uma ideia de letramento, mas letramentos múltiplos, aquilo que Street (2007) e Rojo (2009) classificam como as diversas manifestações da leitura e da escrita inseridas na sociedade contemporânea para além do contexto escolar.

Observando práticas de letramentos em Projetos de Extensão na Universidade

Os diferentes desafios de leitura e escrita demandados aos estudantes do curso de Pedagogia mostram que é necessário, no currículo acadêmico, contemplar questões que se voltem para o processo de ensino-aprendizagem de diferentes gêneros acadêmicos em todos os componentes curriculares.

Ao vivenciarmos as atividades da extensão com os estudantes de Pedagogia, uma vez que estamos inseridas nesse contexto de forma direta, lecionando para eles, percebemos a gama de práticas de letramentos realizadas, a fim de cumprir as metas sociodiscursivas solicitadas ao longo da sua formação.

Um exemplo disso é o grupo de *WhatsApp* do Projeto de Extensão Letramentos Acadêmicos: atividades de escrita na/para/além da universidade, onde estudantes relatavam a importância dos eventos que discutiram a escrita acadêmica ao longo do semestre no formato remoto. Destacavam trechos que foram significativos em cada momento formativo, bem como as dificuldades, dando ênfase ao aprendizado por meio das falas dos professores convidados. Citavam desafios diários, como falta de *internet* satisfatória, uma vez que todos os encontros foram realizados mediante este canal, descreviam problemas familiares e afirmavam, por vezes, que gostaram dos textos lidos—tudo isso se configurou como práticas de letramentos.

Além dos discentes, pudemos observar algumas práticas realizadas também pelas docentes, como atividades em que elas discutiam em reuni-

ões pelo *Google Meet* acerca do planejamento das ações futuras do Projeto, relatavam as prioridades e as dificuldades que poderiam surgir, destacavam a necessidade de impulsionar no grupo a produção de artigos científicos, mencionavam textos científicos e livros, marcavam horários de escrita coletiva, trocavam mensagens com diversos focos relacionados ao Projeto de Extensão via *e-mail* e também *WhatsApp*—e tudo isso em eventos de letramentos específicos, o que se configura também como práticas de letramentos.

As práticas evidenciadas, conforme descritas, fazem parte de uma parcela visível e também presumida de algumas das muitas que são realizadas pelos participantes das atividades dos Projetos de Extensão. Tal apresentação surge como justificativa para uma investigação que deve ser ampliada, acerca das necessidades formativas de estudantes de Pedagogia quanto a práticas de leitura e escrita de gêneros acadêmicos.

Em diálogo com o objetivo desta pesquisa, em particular, destacamos a realização de 5 minicursos, conforme quadro 1 a seguir, a fim de que possamos identificar uma rede de gêneros e que, concomitante a isso, possamos refletir acerca do lugar deles no processo de ensino-aprendizagem de estudantes do curso de Pedagogia.

Quadro 01—Minicursos como eventos de letramento

EVENTOS DE LETRAMENTO
Minicurso 1 —Letramento acadêmico e dialogicidade: reflexões sobre a leitura e a escrita no ensino superior.
Minicurso 2 —Letramento acadêmico em uma perspectiva crítica.
Minicurso 3 —Letramento e trabalho: um panorama de pesquisas situadas no domínio do fazer laboral/profissional.
Minicurso 4 —Normas da ABNT que auxiliam na produção do TCC.
Minicurso 5 —Por onde começo o meu TCC?

Fonte: Produção das autoras

Ao assumirmos os minicursos como eventos de letramentos estamos assumindo as suas implicações agentivas, no sentido de promover possibilidades formativas a partir de diferentes gêneros, em atividades de leitura, produção, escuta, ou seja, de interação com eles.

Rede de gêneros nos Projetos de Extensão

Pensando no lugar dos gêneros nos projetos de extensão, tendo em vista a sua articulação em formato de rede, isto é, de modo interligado e sendo requerido em meio ao processo vivenciado em virtude dos eventos de letramento em análise, é importante acentuarmos, inicialmente, o que estamos compreendendo por gêneros.

De acordo com Bazerman (2011, p. 23): “gêneros não são apenas formas. São *frames* para a ação social. São ambientes para a aprendizagem. São os lugares onde o sentido é construído. Os gêneros moldam os pensamentos que formamos e as comunicações através das quais interagimos”. Sendo assim, o lugar dos gêneros em meio a eventos e práticas ligadas às rotinas acadêmico-científicas está condicionado às ações comunicativas necessárias à interação em dado ambiente. Escrever, ler e oralizar gêneros acadêmicos não é algo que acontece por acaso ou aleatoriamente. Ao contrário, os gêneros são pensados e organizados para cumprir propósitos comunicativos e interacionais determinados.

Em consonância a essa ideia, Miller (2009, p. 24) define gênero levando em conta sua relação com a situação social em que ele se concretiza. Para a autora em destaque, “[...] o gênero, dessa maneira, torna-se mais que uma entidade formal; ele se torna pragmático, completamente retórico, um ponto de ligação entre intenção e efeito, um aspecto da ação social”. Nesse sentido, há uma função específica no conjunto de interações necessárias à participação em eventos e práticas de letramento.

Portanto, pensar o lugar dos gêneros é ampliar a ideia dos usos sociais da leitura e da escrita para além da escola e para além dos padrões exigidos por ela mesma. Partindo desses conceitos, neste trabalho apresentamos uma rede de gêneros que se organiza em decorrência de even-

tos de letramento—5 minicursos, tendo em vista o processo de formação dos agentes que participaram dos Projetos de extensão.

Quando pensamos na ideia de rede gêneros, tomamos como ponto de partida que os gêneros são formas de ação social, que estão, por sua vez, imbuídos de agência, o que indica que os agentes sociais têm possibilidade de participar de práticas sociais situadas.

Levando em conta o contexto acadêmico-científico, os gêneros se articulam em uma cadeia de ações que se relacionam e se complementam entre si. Por exemplo, uma leitura de um artigo científico pode desencadear uma exposição oral e, conseqüentemente, a escrita de um outro dado gênero acadêmico.

Em linhas gerais, esse movimento de colaboração e de interligação está de acordo com os interesses comunicativos e sociais, por isso, aprende-se a escrever dado gênero acadêmico-científico tendo em vista uma finalidade específica em um determinado contexto.

Rede de gêneros constituída em eventos de Letramentos nos Projetos de Extensão

Os Projetos de Extensão, no conjunto de eventos de letramentos realizados, em particular nos 5 minicursos, apresentaram mobilizações que suscitaram práticas de letramentos emergidas de diferentes tipos de letramentos. Esse conjunto de práticas sugere uma rede de gêneros (Aquino, 2018) que se estabelece a partir das demandas sociodiscursivas dos grupos sociais envolvidos no processo.

Neste sentido, enquanto docentes pesquisadoras e participantes dos 5 minicursos mencionados anteriormente de atividades formativas dos Projetos, podemos destacar, em linhas gerais, cada evento de letramento vivenciado, como veremos a seguir.

O **minicurso 1** teve como objetivo apresentar práticas de leitura e escrita realizadas no contexto do ensino superior, o que envolveu discussões acerca do processo de formação docente e, sobretudo, da formação crítica e política desses agentes. Evidentemente, em todos os minicursos, o *letramento digital* e os *multiletramentos* estiveram presentes, tendo

em vista que o formato remoto, a partir do qual foram realizadas as atividades, em virtude da pandemia da Covid-19, iniciada no final de 2019 e conhecida mundialmente em 2020, motivou o uso de tecnologias digitais de forma mais frequente, especialmente no que diz respeito à educação formal. As pessoas tiveram de começar a usar ou aperfeiçoar o uso de dispositivos móveis, aplicativos, plataformas digitais, enfim, de inúmeros meios de interação mediados pela *internet*. O *letramento acadêmico*, por sua vez, no conjunto dos 5 minicursos, é evidenciado pelo próprio desenvolvimento e interesse no Projeto, uma vez que os participantes, ao se inscrevem, assumem compreenderem a importância de saberem lidar, lendo ou produzindo, textos que circulam na esfera acadêmica, quer sejam científicos ou não.

No **minicurso 2**, por sua vez, foram ampliadas as discussões sobre a formação crítica docente, na perspectiva do letramento crítico e dos estudos freireanos, que impulsionaram os Estudos de Letramento no Brasil.

O **minicurso 3** demonstrou para os participantes a possibilidade e também a necessidade de expandir a preocupação do uso da leitura e da escrita para a esfera laboral, uma vez que muitos gêneros orais, escritos e híbridos são produzidos em contextos do fazer pedagógico do professor e da sua atuação profissional, o que ocorre em outras áreas também, como a da saúde, por exemplo.

Os **minicursos 04 e 05** se voltaram para atender a uma meta social mais específica do público-alvo do projeto, que eram os estudantes de Pedagogia e Letras, da UERN e de outras instituições públicas e privadas. Essa meta diz respeito ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), mas também ao domínio de normas técnicas para a escrita de outros gêneros acadêmicos.

Em virtude de tudo que vimos anteriormente, destacamos que esses 5 minicursos ofertados pelo Projeto de Extensão Letramentos Acadêmicos tiveram o potencial de contribuir para a formação acadêmica e crítica, com base nos letramentos múltiplos mobilizados por cada participante das ações realizadas.

Em todos os eventos vivenciados, os gêneros relacionados ao domínio acadêmico-científico são recorrentes e se articulam em formato de rede, uma vez que, uma ação social (estamos entendendo gêneros como ações sociais) vai sugerindo/ apontado a necessidade de outra atividade, o que se concretiza por meio de gêneros. Para melhor visualizar essa ideia, vejamos o infográfico 1 a seguir:

Infográfico 1- rede de gêneros



Fonte: Produção das autoras

Sendo assim, para participar dos eventos de letramento–minicursos e atividades formativas–os agentes precisaram: fazer a inscrição por meio de um formulário eletrônico; ler, previamente, os textos disponibilizados pelos formadores–capítulos de livros, artigos, textos de apoio -; produzir fichamentos e/ou resumo com o objetivo de compreender, inicialmente, os textos indicados para leitura, bem como mobilizar conhecimentos para

a composição de gêneros textuais posteriores, como por exemplo, a elaboração de *slides* para serem lidos e oralizados; fazer anotações pessoais, oralizar perguntas e respostas, tendo em vista os possíveis debates vivenciados em meio aos eventos de letramento; assinar lista de frequência para comprovar a participação nos eventos, dentre outras ações mobilizadas a partir de gêneros.

Como vemos, as ações, em rede, são realizadas a partir de gêneros. É por meio deles que os participantes interagem e articulam letramentos acadêmicos. Participar dos minicursos e das atividades formativas fez os agentes mobilizarem práticas de leitura e escrita, as quais não foram determinadas a *priori*, mas sugeridas pelo evento de letramento vivenciado. Desse modo, o lugar dos gêneros se dá a partir das necessidades interacionais dos participantes tendo em vista os eventos experienciados.

Considerações finais

Ler, escrever, falar, agir socialmente por meio da linguagem, na universidade, bem como em outros domínios, não é uma tarefa fácil. Disso não podemos discordar. Contudo, é importante que, enquanto docentes do ensino superior, possamos mobilizar ações que favoreçam o desenvolvimento dos estudantes.

No nosso caso, os estudantes são discentes de licenciaturas, ou seja, futuros professores que desde a graduação já estão imersos em diferentes espaços sociodiscursivos. Nessa perspectiva, defendemos que os Projetos de Extensão desenvolvidos pelo nosso grupo atuaram como dispositivos importantes para a formação de estudantes de graduação em Pedagogia, de diferentes instituições, bem como de professores em atuação, uma vez que possibilitaram, num contexto totalmente atípico, que foi o da pandemia da Covid-19, reunir diferentes agentes para colaborar com a formação acadêmica crítica dos participantes.

Os minicursos evidenciados revelaram uma rede gêneros que pôde ser mobilizada nas atividades da extensão, o que demonstra o caráter multifacetado de Projetos dessa natureza. E possibilitaram diferentes

aprendizagens, de forma crítica, reflexiva e situada permite aproximar a sociedade, de um modo geral, à universidade, campo de conhecimento por excelência.

Os Projetos realizados nos semestres letivos de 2020 e 2021 permitiram que pudéssemos conhecer os anseios, as necessidades formativas, no que diz respeito aos letramentos acadêmicos de estudantes dos cursos de Pedagogia, que foram o nosso público-alvo, mas também de outros participantes, como estudantes de graduações como Letras, História, Geografia, e de professores que já atuam na educação básica ou superior.

Dito isso, os Projetos se revestem de fundamental importância para a Universidade e para a sociedade em geral, o que possibilita o seu aperfeiçoamento e continuidade, a partir de atividades que envolvem momentos de estudos e de formação por meio de oficinas e minicursos, bem como de escrita de gêneros acadêmicos.

A preocupação com a escrita acadêmica-científica dos estudantes deve ser, portanto, assumida pelos professores dos diferentes componentes curriculares dos cursos de graduação. Cada etapa de escolarização traz consigo gêneros que respondem àquelas demandas específicas, o que exige os estudantes de anteciparem cada etapa, ou seja, de que saibam previamente lidar com os gêneros que lhes serão cobrados nas etapas seguintes das suas formações acadêmicas.

Embora haja, na maioria dos currículos, um componente específico para tratar de metodologias acadêmicas-científicas, nem de longe ela é o bastante para também inserir os estudantes no universo das produções acadêmicas (escritas, orais, multimodais).

Nesse sentido, é basilar que haja ações como as promovidas pelos Projetos de Extensão, a fim de dar suporte teórico, metodológico e prático, tanto para estudantes quanto para professores que já atuam nas suas áreas de formação.

Referências

AQUINO, Jaciara L. de. **Ressignificações do ensino de argumentação em eventos de letramento**. 2018. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

BAZERMAN, Charles. **Gênero, agência e escrita**. Judith Chambliss Hoffnagel; Angela Paiva Dionisio (org.). Trad. Judith Chambliss Hoffnagel. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CARLINO, Paula. **Escrever, ler e aprender na universidade**: uma introdução à alfabetização acadêmica. Trad. Suzana Schwartz. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

HEATH, S. B. **Ways whit words**. Cambridge, Cambridge University Press, 1983.

KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Angela B. O processo de aculturação pela escrita: ensino de forma ou aprendizagem da função? *In*: KLEIMAN, A. B.; SIGNORINI, I. (Org.). **O ensino e a formação do professor**: alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul, 2000. p. 223-243.

KLEIMAN, Angela B. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. *In*: MOITA LOPES, L. P. **Linguística Aplicada na modernidade recente**: festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013.

KLEIMAN, Angela B.; DE GRANDE, Paula Baracat. **Interseções entre a Linguística**

Aplicada e os estudos de letramento: desenhos transdisciplinares, éticos e críticos de pesquisa. Matruga, Rio de Janeiro, v. 22, n. 36, jan./jun. 2015.

MILLER, C. R. Gênero como ação social. *In*: MILLER, C. R. (Org.). **Estudos sobre gênero textual, agência e tecnologia**. Recife: PPGL-UFPE, 2009, p. 21-44.

MILLER, Carolyn R. **Gênero textual, agência e tecnologia**. Angela Paiva Dionisio; Judith Chambliss Hoffnagel (Org.). Trad. Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Parábola Editorial, 2012

OLIVEIRA, Maria do Socorro. A dimensão política e agentiva dos gêneros discursivos e letramento cívico. *In*: NASCIMENTO, Elvira Lopes; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes; LOUSADA, Eliane (Org.). **Gêneros de texto/discurso: novas práticas e desafios**. Campinas, SP: Editora Pontes, 2019.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

STREET, Brian. **Perspectivas interculturais sobre o letramento**. Revista de Filologia e Linguística Portuguesa da Universidade de São Paulo. n. 8, p. 465-488, 2007.

STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

VALE-SILVA, Priscila. **Ecoletramento e Desenvolvimento Sustentável: Movimento Escoteiro na Reserva Estadual Ponta do Tubarão**. Tese (Doutorado no Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021.

ZACHARIAS, Valéria Ribeiro de Castro. Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino. *In*: COSCARELLI, Carla Viana (Org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

A MOBILIZAÇÃO DO ENUNCIADO: UMA ANÁLISE DO GÊNERO TEXTUAL REDAÇÃO DO ENEM

Driely Xavier de Holanda,¹

Jocielle Souza de Alfrêdo,²

Eriglauber Edivirgens Oliveira da Silva,³

Danielli Maria da Silva⁴

Valdenice Pereira de Lima⁵

Introdução

De uma unidade comunicativa se constitui um texto, um todo coerente emergente em uma situação de ação de linguagem com a finalidade de ser compreendido e interpretado. Para tal finalidade os mecanismos de textualização são conduzidos pelo que chamamos de mobilização de enunciados e projetam a coerência textual. Desse modo os mecanismos de textualização mobilizam diversas unidades linguísticas, que são materializadas por meio das conexões existentes na estruturação do texto.

Esse movimento permite que o pensamento lógico selecionado se mantenha ao longo da apresentação das ideias no texto. Além do mais,

1 Doutoranda em linguística, PROLING/UFPB, drielyxavier@hotmail.com

2 Doutoranda em linguística, PROLING/UFPB, jociellyalfredoo@hotmail.com

3 Doutorando em linguística, PROLING/UFPB, glauberkb@hotmail.com

4 Doutoranda em Linguística, PROLING/UFPB, danielli_ms@hotmail.com

5 Doutoranda em Linguística, PROLING/UFPB, vallima37@hotmail.com

aponta para uma esfera social para qual esse discurso emerge refratado pela ideologia e pela valoração, o qual se materializa nas formas de enunciados. Na visão bakhtiniana, todo enunciado é concreto, historicamente individual, irrepetível e representa uma nova unidade. No entanto, esse mesmo enunciado é também reação-resposta a outros enunciados anteriores o que implica em uma resposta ativa do sujeito, a qual se constitui socialmente. Assim sendo, os enunciados são vistos como as unidades reais e concretas da interação, o que os distanciam da visão restrita que os colocam apenas na condição de partículas de um sistema linguístico.

Nesse sentido, a palavra é movimentada em função de uma construção valorativa, na qual nada é colocado por acaso ou pode-se encontrar neutralidade ou ainda se eximir da ideologia de quem a constrói. Dessa forma, os enunciados, os quais materializam os discursos sempre apresentam uma dimensão avaliativa e expressam um ponto de vista social. Logo, qualquer enunciado é, portanto, ideológico. A redação do ENEM é um gênero textual que exige competências, que na maioria das vezes o estudante não está familiarizado, a saber:

Figura 1—Competências da redação

Competência 1:	Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa.
Competência 2:	Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.
Competência 3:	Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.
Competência 4:	Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.
Competência 5:	Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.

Fonte: Inep-Cartilha de redação do candidato do ENEM (ANO).

As cinco competências são norte para correção da redação do ENEM, contudo para esse estudo tomaremos como base a quarta competência. Neste trabalho, apresentamos os resultados da experiência com o gênero textual redação do ENEM, desenvolvida no curso Pré-universitário PET Conexões de Saberes ofertado pela UFPB. Nosso objetivo é compreender como o estudante mobiliza o enunciado em função da progressão argumentativa arquitetada para a defesa de um ponto de vista. Para tanto, levantamos como categoria analítica nesse estudo a mobilização do enunciado por meio dos mecanismos de textualização e as características do enunciado. Os dados apresentados aqui fazem parte do corpus da dissertação intitulada **“NO CAMINHO À UNIVERSIDADE TINHA UMA PEDRA: REFLEXÕES SOBRE A EMANCIPAÇÃO DISCURSIVA E O ACESSO DE JOVENS DE ORIGEM POPULAR À UNIVERSIDADE”** pela qual apresentaremos uma releitura dos dados à luz dos pressupostos teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD).

Para tanto, tomamos como categoria analítica os mecanismos de textualidade propostas por Bronckart (1999), as características dos enunciados propostas por Bakhtin (2002) partindo do seguinte questionamento: Qual o papel dos mecanismos de textualização no desenvolvimento da competência quatro exigida pela redação do ENEM? Desse modo, essas articulações compreendem o objeto de investigação desse artigo.

O caminho metodológico

A pesquisa tem um caráter qualitativo e interdisciplinar, tem como objeto de investigação a mobilização do enunciado na construção da redação. Elegemos como campo de pesquisa o Curso pré-universitário PET Conexões de Saberes, especificamente as aulas de Língua Portuguesa, ofertado pela Universidade Federal da Paraíba

Lidar com coletas de dados, resultados de processos de elaboração de leitura e escrita requer uma sistematização para que os dados possam ser apresentados de maneira a colaborar com a discussão por eles embasada, uma vez que tais processos são resultados do processamento cognitivo do pensamento. Diante dessa especificidade, escolhemos como instrumento o protocolo verbal aplicado via grupo focal, o qual aconteceu

nas segundas-feiras no horário das 17hs30min às 18hs30min no período de dez semanas, formado com cinco participantes escolhidos com base nos critérios: o sujeito da pesquisa deve ser cursista ou ex-cursista do curso pré-universitário, ter participado ou ser participante do processo de elaboração de leitura, escrita e reescrita proposto pela disciplina de Língua Portuguesa.

Tomamos a proposta de redação modelo ENEM como um protocolo escrito. Durante a coleta de dados foram aplicados 50 protocolos verbais, cada participante produziu até 2 (duas) versões do conteúdo temático escolhido a saber: Os avanços da tecnologia e seus impactos no mercado de trabalho, O sistema de cotas e o acesso à universidade no Brasil e Como combater a pedofilia no Brasil.

Fundamentando a investigação

Como vimos a competência quatro da matriz avaliadora, usada na correção da redação do ENEM, exige dos participantes o conhecimento dos mecanismos linguísticos que apontam para coesão e a coerência textual. Desse modo propomos relacionar essa competência aos mecanismos de textualização apresentada por Bronckart (1999).

Os mecanismos de textualização são responsáveis pela coerência temática e projetam a progressão das ideias no texto de forma linear, as quais são mobilizadas pelos conectivos e contribuem diretamente para a defesa de um ponto de vista dentro da redação. Esse mecanismo de textualização é construído por meio da conexão, da coesão nominal e da coesão verbal.

Os mecanismos de conexão contribuem com a articulação da progressão da ideia apresentada em um texto, segundo Bronckart (1999, p. 264-268) “São realizadas por organizadores textuais, que podem ser aplicados ao plano real do texto, as transições entre os tipos de discurso e entre fases de uma sequência, ou ainda ou ainda entre frases sintáticas” acreditamos que tais articulações são mobilizadas dentro do texto em função da defesa de um ponto de vista.

Já os mecanismos de coesão nominal são apresentados por Bronckart (1999, p. 264) como:

Os mecanismos de coesão nominal têm de um lado a função de introduzir temas novos e/ou personagens novos, de outro a de assegurar sua retomada ou substituição no desenvolvimento do texto. As unidades que realizam esses mecanismos são chamadas de anáfora e podem ser pronomes pessoais, relativos, demonstrativos e possessivos, e também alguns sintagmas nominais.

Nessa perspectiva a dupla finalidade da coesão nominal contribui diretamente para a mobilização de enunciado dentro do texto, principalmente quando se trata da redação do ENEM, quando levamos em consideração a competência quatro da matriz de avaliação da redação.

O último tipo, a coesão verbal, que ao novo ver impulsiona a mobilização do enunciado dentro da redação e determina a defesa do ponto de vista. Para Bronckart (1999, p. 265) o mecanismo de coesão verbal se materializa na organização temporal e/ou hierárquica dos processos, como é possível percebermos:

Os mecanismos de coesão textual verbal asseguram a organização temporal e/ou de hierárquica dos processos (estados, acontecimento ou ações) verbalizados no texto e são essencialmente realizados pelos tempos verbais. Entretanto, essas marcas morfológicas aparecem em interações com outras unidades que tem valor temporal (advérbios e organizadores textuais, principalmente) e, além disso, sua distribuição depende, mais claramente do que dois outros mecanismos de textualização dos tipos de discurso em que aparecem.

O conceito de mecanismos de coesão verbal apresentado por Bronckart (1999) dialoga diretamente com a perspectiva bakhtiniana de que a palavra, só tem o seu sentido quando utilizada por um sujeito, uma vez que é o sujeito quem descreve o seu estado, os acontecimentos e as ações por meio de uma situação de interação, com uma intenção,

com um interlocutor definido, e ela carrega a posição axiológica ⁶ (valorativa) e ideológica do sujeito que a utiliza, desse modo o enunciado é essencial para construção do discurso.

Logo, a mobilização do enunciado é essencial dentro da produção textual e acreditamos que é por meio dessa que os mecanismos de textualidade ganham força dentro do texto e estabelecem a coesão e a coerência. Chamamos mobilização de enunciado a competência de movimentar o sentido no processo de leitura, escrita e reescrita, ao qual estamos inseridos cotidianamente.

Para Bakhtin (2002) o enunciado apresenta três características integrantes que são: a alternância dos sujeitos do discurso, a conclusibilidade específica do enunciado e a expressividade. Nessa visão, a alternância do sujeito se dá no texto quando um falante encerra seu enunciado para passar a palavra a outro sujeito. O que nos permite inferir, numa análise enunciativa, que a alternância dos sujeitos do discurso é possível entre palavras ou orações porque os enunciados são compostos verbalmente de uma palavra e uma oração.

Já a conclusibilidade específica do enunciado é compreendida como a conclusão do enunciado a partir do que apresenta internamente. Configura-se como a oportunidade do interlocutor tomar uma postura de resposta em relação ao enunciado do outro. Enquanto a expressividade está ligada à posição valorativa dos participantes do ato discursivo.

Apresentados os conceitos que acreditamos importantes para análise proposta aqui, propomos uma relação entre os conceitos de Brockart (1999) sobre os mecanismos de textualização e as características do enunciado proposta por Bakhtin (2002) por meio das mobilizações dos enunciados percebido na análise dos textos.

⁶ Em resumo, a noção axiológica/valorativa está ligada à postura valorativa que o sujeito vai assumindo, a maneira como ele vai atribuindo valor às diversas situações comunicativas na qual está inserido. Desse modo vai atribuindo juízo de valor e excluindo qualquer posicionamento imparcial dentro do discurso.

A mobilização do enunciado na redação do ENEM

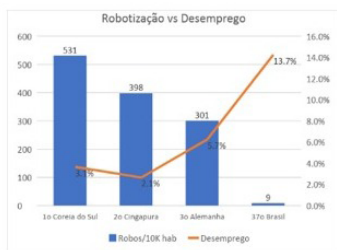
Nossa análise se deu mediante a observação dos mecanismos de textualização especificamente os de coesão nominal e de conexão relacionados às características do enunciado dentro das mobilizações do enunciado realizadas pelo estudante. Para tanto levamos em consideração a proposta de redação composta pelos textos motivadores e a produção do texto.

Nessa seção buscaremos observar a mobilização do enunciado dentro do texto. Para tanto, tomamos como eixo temático “Os avanços da tecnologia e seus impactos no mercado do trabalho”, vejamos a proposta a seguir:

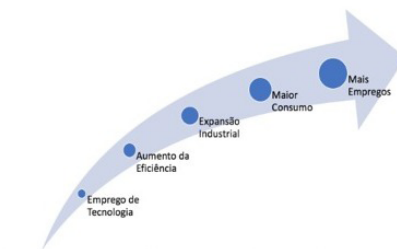
PROPOSTA DE REDAÇÃO: “Os avanços da tecnologia e seus impactos no mercado do trabalho”.

Figura 2–Proposta de redação

TEXTO I



O gráfico mostra a Coreia do Sul na liderança da robotização com 531 robôs para cada 10.000 habitantes enquanto que o Brasil figura a 37ª posição com 9 robôs para mesma concentração habitacional. Curiosamente a taxa respectiva de desemprego nestes países é de 3,1% na Coreia e 13,7% no Brasil, demonstrando que a relação tecnologia vs desemprego parece ter uma taxa inversamente proporcional, ou seja, a tecnologia estimula o desenvolvimento, que por sua vez estimula o emprego.



Além desta pesquisa o instituto mundialmente reconhecido Gartner Group, produziu um documento intitulado “Top 10 Strategic Technology Trends for 2017” e que trouxe uma abordagem mais otimista em relação a esta revolução tecnológica. Na visão do Gartner a tecnologia dará um grande salto nos próximos anos impulsionando a humanidade a atingir um novo patamar, revolucionando a forma como as pessoas se relacionam com o trabalho.

Disponível em: <https://www.senior.com.br/blog/a-revolucao-digital-e-o-mito-do-desemprego>

TEXTO II

Cloud Computing, Mobile Devices, Redes Sociais, Internet das Coisas (IoT), Big Data, são apenas algumas das novas tecnologias que a cada dia surgem, e, tornam a quantidade de informações disponíveis no mundo digital maiores e mais abrangentes. A tecnologia evolui de forma exponencial, causam uma verdadeira revolução digital, fazendo com que toda a evolução anterior seja superada de forma excepcionalmente rápida. Há menos de 15 anos não existiam Tablets, MP3 Players e Smartphones, a telefonia digital estava engatinhando e a internet estava disponível apenas para um pequeno número de pessoas e a uma velocidade impensável para os dias atuais. A maior parte dos computadores que eram considerados "tops" possuíam uma capacidade de processamento e armazenamento inferior ao de um smartphone atual. Mas que impacto isto traz no mercado de trabalho, afinal de contas? Novas profissões e postos que ainda não existem devem ser criados, e posições tradicionais como contadores, assistentes legais, analistas financeiros tendem a desaparecer por poderem ser automatizadas e substituídas por sistemas e processamentos digitais. Isto porque, cada vez mais tudo o que puder ser automatizado será automatizado. E isto fará com que tudo o que não possa ser automatizado se torne extremamente valioso. É em busca deste tipo de profissional que as empresas irão atrás. Profissionais criativos, com ideias que possam alterar os modelos de negócio e desenvolver novas formas de relacionamento com os clientes. E este, certamente é um caminho sem volta. Disponível em: <http://www.euax.com.br/2016/02/a-revolucao-digital-e-seus-impactos-no-mercado-de-trabalho/> Acesso em 15 de agosto de 2019.

TEXTO III

As novas tecnologias ameaçam substituir os próprios profissionais especializados. Os médicos poderão ser substituídos por equipamentos que fazem diagnósticos e prescrevem a terapia. Os milhões de professores poderão ser trocados por alguns tutores que ensinam multidiões a distância. Os pesquisadores poderão sofrer a concorrência de sistemas digitais que realizam milhões de experimentos até encontrar a resposta para a questão pesquisada. Ao lado dessas previsões catastróficas, muitos analistas argumentam, porém, que os impactos positivos das inovações tecnológicas são demorados, mas vêm. Assim ocorreu com a introdução da mecanização na agricultura, com o invento da máquina a vapor e com a entrada do motor elétrico e da telefonia na indústria e nos serviços. Em todos os casos, o emprego cresceu e os salários subiram depois de certo tempo. Na verdade, o mundo nunca assistiu a uma avalanche de desemprego e a uma deterioração dos salários em decorrência de inovações que elevam a produtividade. Disponível em: <http://economia.estadao.com.br/noticias/geral,a-revolucao-digital-e-o-emprego-imp-1580020> Acesso em 15 de agosto de 2019.

Fonte: HOLANDA,2020.

PROPOSTA DE REDAÇÃO: A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em norma padrão da Língua Portuguesa sobre o tema **Os avanços da tecnologia e seus impactos no mercado do trabalho**, apresentando proposta de intervenção, que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

É com base nesa proposta de redação que o (a) estudante apresenta sua produção de texto, vejamos:

Figura 3—Produção textual

Os avanços da tecnologia e seus impactos no mercado de trabalho.

A era de uma nova revolução: a tecnologia.

Reflete nos avanços da tecnologia e seus impactos no mercado de trabalho e possíveis consequências. Se por um lado, algumas profissões podem desaparecer, por outro, nota-se a aquisição de novas habilidades, por meio de muitos cursos.

Podemos notar que muitos empregos e impulsionados por a tecnologia trazem novos tipos de profissões de um valor cultural, mas em uma que passa-se de maneira em uma, podem ser desafiadas, além de desafiadas, por algumas profissões de trabalho que resistem na implementação da tecnologia.

Na esteira disso, vemos que habitualmente, tem-se um tempo para serem concluídas, com as novas tecnologias reduz-se a minutos, com a tecnologia, para a máquina futura. Aumentamos assim a produção, diminuindo-se o tempo de fabricação na realidade, além de também, ligando profissões tradicionais, além de aumentando de novas funções no mercado de trabalho.

Por esse modo, sabe-se que para as novas tecnologias, tem-se a importância de serem utilizadas, para as novas tecnologias, e a responsabilidade dos empregadores, adequando as novas funções, exigindo testes, e, além de fazer uso da tecnologia, além de trazer, incluindo-se as pessoas que ficam desempregadas devido a extinção de algumas profissões, minimizando as discrepâncias surgidas.

Fonte: Holanda, 2020.

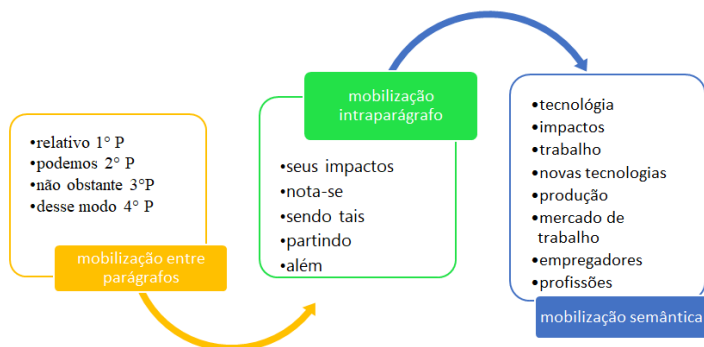
Em nossas análises percebermos que o (a) estudante mobiliza o enunciado de três formas: a primeira forma de mobilização acontece intraparágrafos. Nessa mobilização ficam evidenciados os mecanismos de coesão nominal, basta analisarmos as expressões “seus”, “tais”, “além”, “nota-se”, percebemos como a coesão de conexão, está a todo o momento fazendo alusão à alternância de sujeito do discurso, que se constitui dentro no interior do enunciado. Isto é interno ao enunciado e constitui as ideias que são ligadas por meios de alguns conectivos sinalizados com a cor verde.

A segunda forma de mobilização percebida se constitui entre parágrafos e a relacionamos à característica de conclusibilidade específica do enunciado, uma vez que essa mobilização transporta para o interlocutor a percepção da finalização de uma ideia e a introdução de uma nova. Está relacionada à conexão que o (a) estudante faz dentro do texto apontando para o fechamento de um argumento, para a apresentação de um

novo argumento e para a ligação existente entre eles e se materializa por meio do mecanismo de conexão e de coesão nominal que está marcada com a cor laranja e a chamaremos de mobilização entre parágrafos.

Já na terceira, existe uma relação direta com a temática trabalhada, a qual chamaremos de mobilização semântica valorativa. A essa relacionamos a expressividade, por compreender que por meio dessa conseguimos perceber a noção de valor atribuída pelo (a) estudante a temática abordada. Nessa mobilização o (a) estudante recupera, por diferentes enunciados, o sentido chave presente na proposta de redação, as quais se materializam por meio dos mecanismos de conexão. Tais palavras estão em destaque na cor azul.

Figura 4–Mapa da produção



Fonte: Holanda, 2020.

Apesar de cada mobilização apresentar suas características específicas, a nosso ver, elas são indissociáveis e contribuem diretamente para o ponto de vista defendido pelo (a) participante, uma vez que esse (a) precisa mobilizar o conteúdo, construir um estilo e apresentar uma forma composicional do gênero trabalhado ao fim de sua produção. Assim, para mapearmos os mecanismos de textualização é necessário relacionarmos os três tipos de mobilização.

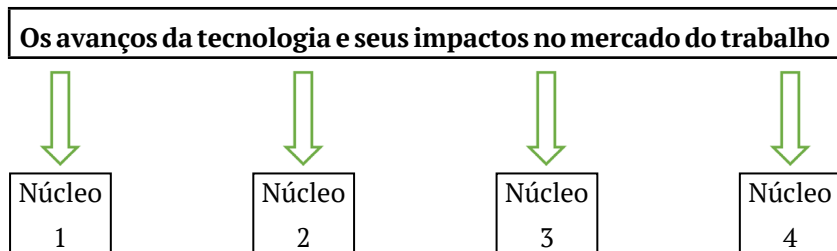
As expressões: “relativo”, “podemos”, “não obstante” e “desse modo” conduzem a ligação entre as ideias apresentadas anteriormente e entre

a nova ideia a ser apresentada, sendo materializada pelo mecanismo de conexão que constitui anáforas recuperando as ideias já apresentadas e sua progressão ao longo do texto. Além disso, guia a interação que se estabelece entre os parágrafos, pela qual o interlocutor é conduzido a compreender as posições valorativas apontadas pelo enunciador. Tal característica aponta para uma autonomia de escolha vocabular que dá consistência ao que está sendo apresentado e está inteiramente ligada aos mecanismos de textualização.

Esse movimento aponta que o (a) participante atribui a esses enunciados a função de finalizar uma ideia e apresentar uma nova. Percebemos que mesmo que tenhamos elegidos os conectivos como elementos que sustentam a relação dialógica entre os parágrafos e embora o (a) estudante tenha optado por não usá-los; a relação semântica valorativa entre os parágrafos continua acontecendo, o que concretiza a ideia desenvolvida pelo mesmo ao longo do texto e permite a progressão das ideias defendidas.

Ao relacionarmos a mobilização semântica à expressividade apontada como característica do enunciado e ao mecanismo de textualização, acreditamos que é por meio desses aspectos que a expressividade do (a) participante fica mais evidenciada e contribui para o entendimento da posição valorativa assumida por ele (a) mediante o eixo temático. Desse modo, podemos inferir que o sujeito se constitui na relação que estabelece com o outro, no seu mundo, por meio das escolhas enunciativas que realiza, uma vez que o enunciador utiliza o enunciado a partir da sua vivência com seu mundo.

Figura 5—Representação do núcleo de sentido



Fonte: Holanda, 2020.

Na proposta percebemos há quatro núcleos de sentido, isso significa dizer que o (a) estudante precisaria mobilizá-los em função da defesa de um ponto de vista. Com tal mobilização inferimos que o (a) estudante apresenta conhecimento do eixo temático, pois ele (a) precisará utilizar palavras que façam parte do mesmo campo semântico dos núcleos de sentido da proposta dentro do texto. Observamos a seguinte mobilização semântica dentro do texto:

Tabela 1–Representação do núcleo de sentido

Núcleo 1	Núcleo 2	Núcleo 3	Núcleo 4
Avanços	Tecnologia Novas tecnologias Tecnologia Novas tecnologias	Impactos	Profissões Produção Trabalhadores Empregadores Desemprego Monofatura Revolução Francesa

Fonte: Holanda, 2020.

A tabela dos núcleos de sentido, nos mostra que o núcleo 4 é o mais explorado. Inferimos que esse seja um núcleo mais familiar e que dialogue diretamente com a realidade mais concreta do (a) estudante, ou seja, aquilo que está mais evidente dentro de sua vivência em seguida o núcleo 2 que trata da tecnologia. Vemos que nos núcleos 1 e 3 não há novidades com relação ao sentido de “avanço e impactos”. No entanto, essa recuperação não é feita estrategicamente, elas são retomadas como modo de inserir o eixo temático sem muita reflexão.

Já com relação ao núcleo referente ao mercado de trabalho, os termos como “trabalho”, “produção”, “empregadores”, “profissionais”, “desempregados”, “revolução Francesa” “trabalhadores” e “monofaturados” são termos que conseguem recuperar o núcleo 4 a partir de uma grande diversidade

que recontam esse núcleo durante o texto. Essa mobilização semântica demonstra que o estudante explora de forma proveitosa o mecanismo de coesão nominal, a nosso ver isso acontece pelo fato do (a) estudante apresentar um conhecimento maior com relação a esse núcleo, o que significa, do ponto de vista discursivo, que essas palavras recontam as realidades do enunciador.

Considerações finais

Percebemos três tipos de mobilização do enunciado dentro da produção textual do estudante as quais percebemos em três dimensões intraparágrafos responsável pela condução da linearidade com relação ao desenvolvimento das ideias, dos argumentos e direcionam o leitor à sua própria progressão. Entre parágrafos quando ocorrem entre os parágrafos e conduzem a ligação entre as ideias apresentadas anteriormente e entre a nova ideia a ser apresentada, sendo materializada pelo mecanismo de conexão. E a semântica quando as palavras mobilizam o sentido do texto.

Os mecanismos de textualização impulsionam a construção de tese sobre a temática solicitada na proposta, a organização das ideias, fazendo com que a temática ganhe uma sequenciação ao longo da própria redação. Tal perspectiva está diretamente ligada à competência quatro esperada na redação do ENEM. Desse modo, salientamos a importância dos mecanismos de textualização para a construção argumentativa, uma vez que conduzem a compreensão das habilidades de conduzirem os mecanismos linguísticos ao longo do texto.

Referências

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11. ed. São Paulo: HUCITEC, 2002.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 5ed. São Paulo: Associados, Cortez. 1984.

HOLANDA, D. X. **No caminho à universidade tinha uma pedra**: reflexões sobre a emancipação discursiva e o acesso de jovens de origem popular à universidade. Universidade Federal da Paraíba. 158 f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas). João Pessoa. 2020. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/20362/1/DrielyXavierDeHolanda_Dissert.pdf. Acesso em: 20 jun. 2022.

INEP. MEC. **Competência 4**. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2020/Competencia_4.pdf. Acesso em: 20 abr. 2020.

ESTRATÉGIAS DE REFERENCIAÇÃO: AS MANIFESTAÇÕES DAS ANÁFORAS DIRETAS E INDIRETAS PRESENTES NO GÊNERO REDAÇÃO

Manoel Lázaro da Silva Alves¹
Ana Paula Santos de Souza²

Introdução

A medida em que o falante vai descobrindo os diversos mecanismos que a linguagem oferece e começa a aplicar em suas produções textuais, a sua escrita manifesta-se de uma maneira mais rica, inovadora e competente. Nesse sentido, saber articular as estratégias de referenciação no texto possibilita, tanto para quem escreve quanto para quem lê, o conhecimento e o domínio sobre esses fenômenos linguísticos.

Ao dar ênfase à modalidade escrita da língua, torna-se possível observar de forma mais precisa as pistas e marcações que o autor insere. Desse modo, isso implica dizer que os textos são mais elaborados devido ao processo de revisão e reescrita estarem presentes neste processo.

Os fenômenos linguísticos-textuais não devem ser utilizados pelo escritor do texto sob uma ótica unilateral, pois eles promovem a arti-

1 Graduando em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG/CFP/UAL) e ex-bolsista do PIBID através da Capes. E-mail: manoel.lazaro@estudante.ufcg.edu.br.

2 Doutoranda em Letras pela UERN. E-mail: anapaulasletrassletras@gmail.com.

culação não apenas na superfície do léxico, como também funcionam como pontes que permitem um diálogo fluido e coerente com as outras áreas do conhecimento, agregando também na capacidade de realizar inferências.

Esta pesquisa justifica-se pela necessidade de reconhecer, exemplificar e sobretudo, contribuir de uma forma mais clara para o campo científico da área de Letras, fornecendo, sobretudo, um estudo sobre como as anáforas diretas e indiretas se manifestam. Mais precisamente, em como elas estão presentes nas redações do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Do mesmo modo, buscaremos observar como essas estratégias textuais colaboram para a manutenção da coesão e coerência (as principais peças deste jogo de interação).

Dessa forma, para discutir os processos anafóricos tomaremos como autor principal Marcuschi (2002); para contextualizar as noções referentes a construção de sentidos, Koch (2003); e ao fundamentar as demais questões será buscado apoio em autores como Oliveira (2017), Cavalcante (2009) e outros.

A Linguística Textual e a referenciação: breves considerações

O texto é uma unidade de sentido complexa que ganhou uma ciência especialmente para si: a Linguística Textual. Com o decorrer dos anos, os linguistas – através de muita pesquisa–perceberam que o estudo da linguagem não devia se limitar apenas ao eixo da frase e suas respectivas características. Conforme Souza e Silva (2019), os nomes de maiores destaque que se dedicaram a esta vertente teórica no Brasil são: Ingedore Villaça Koch e Luiz Antônio Marcuschi; a partir dos anos de 1980.

A Linguística Textual (LT) apresenta-se como um campo bastante amplo, dinâmico, dialógico com as outras áreas e que está constantemente se reinventando, mudando, conseqüentemente, as perspectivas no tocante texto. Dentro de sua esfera, constam-se um dos fenômenos mais importantes: as estratégias de referenciação. Através delas, o autor do texto consegue recuperar um termo anteriormente mencionado sem utilizar o recurso da repetição, e também é capaz de introduz uma nova expressão. Tudo isso é realizado em prol de garantir a continuidade e conexão de cada parte do texto, fazendo com que o mesmo se torne uma unidade de sentido.

Por meio dos estudos de Oliveira (2017), é possível compreender de uma forma mais contextualizada ao que se refere a esse aspecto linguístico da referenciação. Nas palavras do autor:

As estratégias de referenciação ocorrem durante o processo de compreensão do texto, quando referentes que já existem em um texto determinado podem ser mantidos, modificados. A categorização da realidade é submetida aos fenômenos sociocognitivos, culturais, linguísticos e às percepções humanas nos processos interativos. (Oliveira, 2017, p. 25).

Conforme a concepção do autor, torna-se evidente o caráter dinâmico que essas estratégias linguístico-textuais promovem para que uma determinada produção textual seja considerada satisfatória e bem articulada. Mais uma vez é defendida a ideia de que na interação verbal humana, seja ela por meio de textos orais ou escritos, outros elementos que estão além do léxico fazem-se presentes mutuamente, como é o caso da relação sociocognitiva e cultural.

Outrossim, de acordo com Koch (2003), é através da tríade autor-texto-leitor que os objetivos, ideologias e expectativas vão sendo construídas em uma relação recíproca e fluída. Para tanto, isso implica dizer que tanto a anáfora direta como a indireta estão presentes na microestrutura do texto, ou seja, a parte mais interna que fornece a progressão, coerência e coesão do que está sendo dito; mas para isso, alguns parâmetros são estabelecidos pela LT para que sejam seguidos conscientemente.

Anáfora direta e indireta: traçando caminhos

Toda produção textual, independentemente de sua natureza, exige que duas partes sejam mobilizadas: a primeira, diz respeito aos recursos linguísticos adotados pelo autor; e a segunda, a participação ativa e efetiva do leitor para a identificação desses recursos e conseqüentemente, a construção de sentido. Além disso, os estudos de Souza e Silva (2019) apontam que a ativação de conhecimentos prévios é um dos fatores que são imprescindíveis para a elaboração de um texto.

Antes de aprofundarmos nas questões das estratégias de referência propriamente ditas, é fundamental situar o nosso pensamento sob as perspectivas de tempo e espaço, ou seja, conhecer as raízes desse estudo que desempenha um papel muito significativo e relevante para o estudo da textualidade. Com isso, Marcuschi (2001) traz essa perspectiva histórica da seguinte maneira:

[...] o termo anáfora, na **retórica clássica**, indicava a repetição de uma expressão ou de um sintagma no início de uma frase. Hoje, na acepção técnica, anáfora anda longe da noção original e o termo é usado para designar expressões que, no texto, se reportam a outras expressões, enunciados, conteúdos ou contextos textuais (retomando-os ou não) contribuindo assim para a continuidade tópica e referencial. (Marcuschi, 2001, p. 3, grifos nossos)

Entende-se, conforme a visão do autor, que é fundamental estabelecer a concepção de que alguns desses aspectos estão presentes em muitos estudos da Linguística Textual atualmente, no entanto, outros estudiosos apresentam caminhos diferentes para tratar do mesmo fenômeno. Portanto, isso implica dizer que as anáforas não são vistas apenas sob o aspecto bilateral da linguagem, mas como estratégias dinâmicas e plurais que operam na construção e elaboração de sentidos diversos.

Em primeiro lugar, definir e identificar a função de uma anáfora direta não é uma tarefa que exige muita complexidade, pois ela se manifesta na superfície do texto de maneira explícita, isto é, através do campo visual do leitor é possível perceber rapidamente a forma como a referência foi estabelecida. Com isso, “[...] postula-se que as AD retomam referentes previamente introduzidos, ou seja, estabeleceriam uma relação de correferência entre o elemento anafórico e seu antecedente.” (Marcuschi, 2001, p. 3).

Em segundo plano, as discussões em torno da anáfora indireta são mais densas e delicadas, devido ela se apresentar como um referente novo que não permite ser interpretado de qualquer maneira; logo, faz-se necessário muita atenção—principalmente por parte do leitor—para assegurar o seu caráter estratégico. Nesse sentido, e ainda em consonância

com os estudos de Marcuschi (2001), pode-se admitir que para observar a manifestação (ou introdução) deste referente no texto é necessário observar tanto o contexto linguístico (como as palavras estão associadas) como o extralinguístico (buscar sentidos para além da superfície textual).

Realizado esse momento de reflexão teórica, torna-se essencial estabelecer alguns exemplos para melhor explanação desta temática. Sendo assim, o quadro abaixo elucida estes objetivos. Vejamos:

Quadro 1 – Exemplificação das anáforas

BLOCO 1. ANÁFORA DIRETA (AD)	BLOCO 2. ANÁFORA INDIRETA (AI)
<i>A verdade, por mais dolorosa que seja, é sempre necessária. Ela é uma das qualidades mais importantes da natureza humana.</i>	<i>Naquela tarde, os amigos se reuniram para comemorar o aniversário. A presença do sol tornava o momento ainda mais especial.</i>

Fonte: autoria própria.

É possível observar que no **bloco 1**, a terceira pessoa do singular [Ela], na qual a sua função é marcada por um pronome pessoal, está fazendo referência – isto é, retomando – ao substantivo [verdade]. Feita essa estratégia, não é necessário repetir o termo que fora introduzido no início; logo, esse mecanismo contribuiu para que a coerência fosse devidamente estabelecida e ancorada. É como se houvesse uma seta imaginária que busca resgatar o sentido do texto e promover a sua continuidade. Por outro lado, no **bloco 2**, para identificarmos a presença³ da anáfora indireta, entra um fator principal: a capacidade cognitiva. O leitor, intuitivamente, estabelece uma relação do referente novo [sol] com a expressão nominal [naquela tarde]. Portanto, o aspecto semântico é visto com precisão.

Pelo que foi exposto, fica evidente a relevância que os processos anafóricos estabelecem para a construção dos mais diversos gêneros textuais. Ao mesmo tempo em que se vincula com o trabalho dinâmico da coesão e coerência. Outrossim, também é válido destacar a concepção de que nada no texto é dito de forma isolada e descontextualizada, pois há uma série de princípios que devem ser respeitados, tendo em vista que o texto é uma

3 Neste mesmo exemplo, caso quiséssemos ir mais além na análise do contexto da AI, seria plenamente possível estabelecer uma ancoragem entre o termo [momento] com [aniversário].

unidade de sentido que exige em sua construção estratégias que corroborem para que haja a interação entre autor, texto e leitor.

Metodologia

A realização deste trabalho firma-se no eixo da pesquisa cujo caráter é bibliográfico. Sendo assim, o presente artigo entra em consonância com as palavras de Sousa, Oliveira e Alves (2021), ao afirmarem que esse tipo de pesquisa se configura pelo fato do pesquisador realizar considerações e análises através de outras fontes “e tem como objetivo reunir e analisar textos publicados, para apoiar o trabalho científico.” (Sousa; Oliveira; Alves, 2021, p. 3). Dessa forma, a coleta do *corpus* para este trabalho foi realizada pela busca no site da TV Globo, o G1.com, onde são publicados os textos dos candidatos que atingiram nota máxima no exame.

A análise dos textos será realizada por meio de duas tabelas. A primeira, referente às redações do ano de 2019; a segunda, diz respeito ao ano de 2020. Cada uma terá as suas divisões da seguinte forma: **autor** (quem escreveu a redação), **contexto** (a maneira como um determinado parágrafo foi escrito, porém extraído do texto uma pequena parte e na terceira parte, a **análise** propriamente dita (com as impressões que foram obtidas por meio da leitura dos textos). Dessa maneira, as considerações serão realizadas de maneira contextualizada e dinâmica.

A seleção dos textos se deu pela observação da maior recorrência dos casos das anáforas, no site do G1. Sendo assim, optamos por poucos exemplares para não ultrapassar os limites de um artigo científico.

A presença das anáforas nas redações: um olhar analítico

Tomando por base o pressuposto teórico de Cavalcante (2009), ao dizer que as anáforas possuem um papel fundamental de articular as expressões – anteriormente mencionadas e as que aparecerão depois – implica dizer que todo texto possui um tópico central e que é por meio desse eixo que as ideias vão sendo desenvolvidas e argumentadas. Nesse sentido, a análise das redações do ano de 2019 foram cautelosamente observadas conforme a tabela a seguir:

Quadro 2 – Análise das redações, ano de 2019.

AUTOR	CONTEXTO	ANÁLISE
PX ⁴	<p>1º parágrafo: [...] <i>nota-se, na contemporaneidade, a sua limitação social, em virtude do discurso elitizado que o compõe e da falta de acesso por parte da população. Essa visão negativa...</i></p> <p>2º parágrafo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Em primeira análise, é evidente que a herança ideológica da produção cinematográfica, como um recurso destinado às elites, conservou-se na coletividade e perpetuou a exclusão de classes inferiores. Nessa perspectiva, segundo Michel Foucault, filósofo francês, [...].</i> • <i>[...] o poder articula-se em uma linguagem que cria mecanismos de controle e coerção, os quais aumentam a subordinação. Sob essa ótica, constatou-se que...</i> • <i>[...] moldou o comportamento do cidadão a acreditar que o cinema deve se restringir a determinada parcela da sociedade...</i> <p>3º parágrafo: <i>Além disso, uma comunidade que restringe o acesso ao cinema, por meio do custo de ingressos, representa um retrocesso para a coletividade que preza por igualdade. Nesse sentido, na teoria da percepção do estado da sociedade, de Émile Durkheim [...].</i></p> <p>4º parágrafo: <i>Depreende-se, portanto, a relevância da igualdade do acesso ao cinema no Brasil. Para que isso ocorra, é necessário que [...].</i></p>	<p>Na redação de Miranda (2019), foram encontrados 4 casos de AD e apenas 1 caso de AI.</p> <p>No primeiro parágrafo, a autora promove a discussão inicial retratando o contexto histórico do início do século XX. Na continuidade do seu texto, observa-se que o pronome [essa] retoma toda a expressão que está destacada em negrito, marcando, dessa maneira, um caso típico de AD.</p> <p>Seguindo a mesma lógica, Miranda (2019) utiliza-se da mesma estratégia para articular a escrita tanto do parágrafo 2 quanto do 3, evitando a repetição de toda a sentença destacada. Os mecanismos de coesão são os principais fatores que influenciam nesse processo de referenciação, como “nessa perspectiva” e “sob essa ótica”. Com isso, a autora promove uma progressão temática coesa e coerente, conforme foi possível observar.</p> <p>O caso da AI foi percebida ainda no parágrafo 2 do Desenvolvimento ao ser introduzida uma nova expressão (marcada em negrito) na qual está ancorada na discussão sobre as classes dominantes (pessoas com maior prestígio social e econômico). É preciso ressaltar a necessidade de fazer a leitura do texto completo para compreender o seu sentido geral.</p> <p>Por fim, ao traçar os caminhos para concluir o seu texto, os últimos casos de AD foram encontrados por meio de: “nesse” e “isso”, recuperando as margens de impressões da autora, o que implica reafirmar o que foi dito no início desta análise.</p>

4 Participante X.

<p>Rocha (2019)</p>	<p>1º parágrafo <i>[...] o cinema é um dos inúmeros meios de democratizar a cultura, mas ainda é “feudalizado”, já que grande parte da população continua alheia a esse serviço. Então, tanto a concentração das salas de teledramaturgia em regiões mais desenvolvidas economicamente...</i></p> <p>2º parágrafo: <i>Nessa perspectiva, a cultura é imprescindível para a identidade de um povo e, indubitavelmente, o cinema é uma fundamental ferramenta de inclusão e de propagação de valores sociais.</i></p> <p>3º parágrafo: <i>Outrossim, os preços abusivos de ingressos, a divisão das salas em categorias de conforto e a proibição de entrada de bebidas e alimentos, que não sejam vendidos no estabelecimento, dividem, ainda mais, a sociedade. Isso pode ser explicado pelo teórico Pierre Bourdieu [...]</i></p>	<p>Através das reflexões promovidas por Rocha (2019), foi possível observar 1 caso de AI e 2 casos de AD.</p> <p>Observa-se que a expressão nominal “salas de teledramaturgia” se configura como uma introdução inovadora no parágrafo, o que configura o caráter típico da anáfora indireta, pois ela está se referindo ao sentido da palavra “cinema”. Dessa forma, unidade temática encontra-se ancorada⁵, conforme explicado por Marcuschi (2002).</p> <p>Adiante, no parágrafo 2, o pronome demonstrativo “nessa” segue a mesma linha de raciocínio ao que diz respeito a função da coesão, isto é, devido a autora optar por escrevê-lo no início, está automaticamente reafirmando as suas ideias anteriores. Neste ponto da discussão, concordamos com alguns estudiosos da LT ao discorrerem sobre o fato de que o texto possui dos movimentos principais: quando o autor faz uma retrospectiva do já foi dito e o outro quando é realizado uma nova prospecção (ou seja, um novo sentido ou novos termos para o que já foi mencionado).</p> <p>Por último, mais um caso de AD foi encontrado, novamente, através de um pronome, conforme destacado.</p>
---------------------	--	--

Seguindo os mesmos princípios de investigação, as redações do ano de 2020 foram analisadas da seguinte maneira:

⁵ No seu texto, o autor dedica uma parte para exemplificar um caso de AI e adota o uso desse termo.

Quadro 3 – Análise das redações, ano de 2020.

AUTOR	CONTEXTO	ANÁLISE
Gadelha (2020)	<p>1º parágrafo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • [...] <i>indo contra a comunidade médica tradicional da sua época, lutou a favor de um tratamento humanizado para pessoas com transtornos psicológicos. No contexto nacional atual, indivíduos com patologias mentais ainda sofrem com...</i> • <i>Isso ocorre, pois faltam informações corretas sobre o assunto e, também, existe uma carência de representatividade desse grupo nas mídias.</i> <p>2º parágrafo</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Primariamente, vale ressaltar que a ignorância é uma das principais causas da criação de preconceitos contra portadores de doenças psiquiátricas. Sob essa ótica, o pintor holandês Vincent Van Gogh foi alvo de [...].</i> • [...] <i>visto que, apesar de uma parcela significativa da população lidar com alguma patologia mental, ainda são propagadas informações incorretas sobre o tema.</i> <p>3º parágrafo:</p> <p><i>Ademais, a carência de representatividade nos veículos midiáticos fomenta o preconceito contra pessoas com distúrbios psicológicos. Nesse sentido, a série de televisão da emissora HBO, “Euphoria”, mostra as “, mostra as dificuldades de conviver com Transtorno Afetivo Bipolar (TAB), ilustrado pela protagonista Rue, que possui a doença.</i></p>	<p>A redação de Gadelha (2020) apresenta-se bem articulada seguida pelas estratégias de referenciação. No texto da autora, foi constatado 3 casos de AD e 4 casos de AI.</p> <p>No parágrafo 1 o primeiro caso de AI é marcado pela nova expressão [patologias mentais] na qual tem uma ligação semântica muito próxima com “transtornos psicológicos”. E ainda na Introdução, o pronome [isso] recupera as impressões do que foi construído pela autora.</p> <p>Já no parágrafo 2, o elemento coesivo retoma os sentidos construídos no início do Desenvolvimento. Portanto, é inegável o caráter da AD. Outrossim, o referente novo [tema] está ancorado a expressão “patologia mental”.</p> <p>Através dessa mesma linha de raciocínio, a AD foi evidenciada, no parágrafo 3, através do pronome [nesse] e o referente foi introduzido de “a doença”.</p>

<p>Vieira (2020)</p>	<p>1º parágrafo: <i>Em consonância com a realidade de Arthur, está a de muitos cidadãos, já que o estigma associado às doenças mentais na sociedade brasileira ainda configura um desafio a ser sanado. Isso ocorre, seja pela [...]</i> <i>Dessa maneira, é imperioso que essa chaga social seja resolvida, a fim de [...]</i></p> <p>2º parágrafo: <i>Nessa perspectiva, acerca da lógica referente aos transtornos da mente, é válido retomar o aspecto supracitado quanto à omissão estatal neste caso.</i> <i>[...] o Brasil é o país que apresenta o maior número de casos de depressão da América Latina e, mesmo diante desse cenário alarmante, os tratamentos às doenças mentais, quando oferecidos, não são, na maioria das vezes, eficazes. Isso acontece pela...</i></p> <p>3º parágrafo <i>Paralelamente ao descaso das esferas governamentais nessa questão, é fundamental o debate acerca da aversão de parte dos civis ao grupo em pauta, [...] Por conseguinte, aqueles que não alcançam os objetivos são estigmatizados e excluídos do tecido social.</i></p> <p>4º parágrafo: <i>Portanto, são essenciais medidas operantes para a reversão do estigma associado às doenças mentais na sociedade brasileira. Para isso, compete ao [...].</i></p>	<p>Nesta etapa final da análise, a redação de Vieira (2020) seguiu os mesmos princípios dos textos anteriores de modo que foi possível observar 4 casos de AD e 2 casos de AI.</p> <p>No parágrafo 1 fizeram-se presentes ao mesmo tempo os dois tipos de anáforas, sendo estas manifestadas pela presença de um pronome [isso] e o novo referente é marcado pela [chaga social] que está ancorada as doenças mentais.</p> <p>Mais adiante, os parágrafos 2 e 4 são marcados pela presença da AD através de pronomes (demonstrativos), pois conforme já fora discutido, eles colaboram para a recuperação do que já foi relatado anteriormente; ao mesmo tempo em que promovem a continuidade da Redação.</p> <p>Por último, os casos de AI foram evidenciados por meio da expressão nominal [chaga social], no parágrafo 1, que refere-se ao grande índice de doenças mentais no país; e, no parágrafo 3, a expressão [tecido social] vincula-se tanto indiretamente como semanticamente a parcela de cidadãos mencionada pela autora.</p> <p>Por sim, observamos o “isso” retomando toda a sentença anterior.</p>
--------------------------	---	---

Fonte: Autoria própria, 2021.

Considerações finais

Por meio desta pesquisa, foi possível constatar e ressaltar a importância de um dos importantes recursos que compõe a Linguística Textual: a anáfora direta e indireta. Mais especificamente, em como elas se manifestam no gênero redação. Também foi possível observar que os elementos de coesão e coerência estão vinculados nesse processo, nos quais fornecem ao texto valores semânticos e ideológicos. Ou seja, cada autor possui a sua subjetividade e os seus objetivos são expressos por meio da escrita levando ao leitor a considerar esses propósitos e interpretando-os; construindo sentidos.

Do mesmo modo, perante a análise das redações, ocorreu o maior número de casos de AD, contabilizando, ao todo, 13 casos. Já em relação a presença das AI, foram obtidos 8 casos nos textos dos participantes.

Em último lugar, este trabalho buscou fornecer discussões teóricas sob várias perspectivas, o que caracteriza a sua relevância científica. Ao mesmo tempo em que ela abre horizontes para outras investigações linguísticas nesse ramo de estudo.

Referências

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Referenciação e uso**. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/26454/1/2009_eve_mmcavalcante.pdf. Acesso em: 30 de jul. de 2021.

KOCH, I. G. V. **O texto e construção de sentidos**. 7. ed. – São Paulo: Contexto, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Anáfora indireta: o barco textual e suas âncoras. **Revista Letras**, Curitiba, jul./dez. 2001. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/letras/article/view/18415/11987>. Acesso em: 30 jul. de 2021.

OLIVEIRA, Fabiano Moreira de. **A referenciação na sala de aula do ensino fundamental: uma proposta de intervenção**. 2017. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Currais Novos, 2017.

SOUZA, A. P. S.; SILVA, T. B. A. **Linguística Textual: escrita e construção de sentidos**. Rio de Janeiro: Letras e Versos, 2019.

SOUSA, Angélica Silva de.; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de.; ALVES, Laís Hilário. **A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos.** Disponível em: <https://www.fucamp.edu.br>. Acesso em: 11 de jul. de 2021.

TENENTE, Luiza. Enem: leia 10 redações nota mil em 2019 e veja dicas de candidatos para fazer um bom texto. **G1**, 03 de jun. de 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/enem/2020/noticia/2020/06/03/enem-leia-10-redacoes-nota-mil-em-2019-e-veja-dicas-de-candidatos-para-fazer-um-bom-texto.ghtml>. Acesso em: 13 ago. 2021.

TENENTE, Luiza.–Enem: leia redações nota mil da edição 2020 da prova. **G1**, 28 de maio de 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/enem/2021/noticia/2021/05/28/enem-leia-redacoes-nota-mil-em-2020.ghtml>. Acesso em: 13 ago. 2021.

PRODUÇÃO DE TEXTO NA TERCEIRA SÉRIE DO ENSINO MÉDIO: A COMPREENSÃO DE ESTUDANTES ACERCA DA INTERTEXTUALIDADE NA REDAÇÃO DO ENEM

Sabrina Lima Gomes¹

Fábio Pessoa da Silva²

Introdução

A escrita de qualquer gênero textual exige do seu produtor a ativação de determinados conhecimentos para que o texto possa ser compreendido pelo seu leitor. Pensando nisso, os estudiosos da área da Linguística Textual, cujo olhar está voltado para o estudo do texto, desenvolveram e categorizaram os fatores de textualidade responsáveis por contribuir com o estabelecimento do sentido ao longo da produção e da recepção textual.

Dentre esses fatores, destacamos a intertextualidade, componente da coerência textual, que tem como função principal relacionar diferentes textos. A partir dela, o produtor consegue enriquecer ainda mais a sua escrita como, por exemplo, na produção da redação do Enem, um gênero com tipologia dissertativo-argumentativa, tendo em vista que ele poderá mobilizar esse fator de textualidade para convencer o leitor de que os seus

1 Licenciada do curso de Letras-Língua Portuguesa, UFPB, sassalimagomes@gmail.com

2 Doutor em Linguística. Professor Adjunto do Departamento de Letras-UFPB/CCAE, fpessoa@ccae.ufpb.br

argumentos estão corretos e demonstrar o seu amplo conhecimento acerca do assunto discutido no texto.

Mediante o exposto, problematizamos: Em que medida a intertextualidade pode ser ensinada e compreendida como um recurso para a escrita de texto dissertativo-argumentativo no ensino médio?

Acreditamos que os estudantes do terceiro ano do ensino médio ao compreenderem a relevância da intertextualidade na escrita da redação do Enem, sejam capazes de produzir um texto coerente, com argumentos fortes e consistentes na defesa das suas opiniões, considerando a tipologia dissertativo-argumentativa exigida pela prova. Além disso, que eles percebam o diferencial que a intertextualidade proporciona no texto ao ser devidamente utilizada, pois, por meio dela, eles também demonstrarão aos avaliadores que possuem um arcabouço com diversos saberes.

Pensando nisso, o objetivo geral da nossa pesquisa é analisar a compreensão dos estudantes da terceira série do ensino médio acerca da intertextualidade na escrita da redação do Enem. Ademais, pretendemos averiguar a compreensão dos discentes sobre a intertextualidade como fator de competência textual requerida na produção da Redação do Enem, problematizar a relevância da intertextualidade enquanto elemento linguístico discursivo e fator de textualidade na produção escrita da redação do Enem por alunos concluintes do ensino médio e contribuir com a aprendizagem dos estudantes da terceira série do ensino médio sobre esta mesma materialidade.

A nossa pesquisa optou por esta temática, pois o ensino da intertextualidade é de suma importância para a produção de qualquer gênero textual como, por exemplo, o da redação do Enem, que tem predominância da tipologia dissertativo-argumentativa, pois contribui no estabelecimento da coerência pelas ligações construídas com outros textos, ao demonstrar o domínio do autor acerca de determinado conteúdo, fortalecendo assim os argumentos defendidos na redação e pelo lugar de destaque que o ensino deste gênero ocupa atualmente nas salas de aula de língua portuguesa nas escolas brasileiras.

Além dos motivos apresentados no parágrafo anterior, outros contribuíram com a nossa escolha, como as discussões realizadas no grupo de estudo (GESPP – Grupo de Estudos Saberes e Práticas do Professor³) e as experiências adquiridas como bolsista na elaboração e planejamento de oficinas com foco na produção textual da redação do Enem desenvolvidas no projeto de extensão (PROBEX) intitulado ‘Universidade em debate: práticas de leitura e produção de textos com foco no Enem’, durante a regência do projeto nos anos de 2018 e 2019⁴.

Este estudo se faz pertinente pelas contribuições que desejamos trazer sobre a temática escolhida, levando em consideração as pesquisas feitas e pelas quais constatamos que este tema aparece em sites voltados para estudantes com o objetivo de explicar a intertextualidade, dizer a sua função dentro de um texto, assim como em trabalhos acadêmicos ligados a diversos temas, porém não encontramos um trabalho acadêmico específico que trate do ensino da intertextualidade relacionado à produção do gênero redação do ENEM. Assim como as discussões que serão estabelecidas dentro do espaço da sala de aula com os estudantes para que eles percebam o quanto a intertextualidade tem papel essencial na escrita da redação.

O texto como objeto de estudo/ensino na aula de língua portuguesa: Contribuições da Linguística Textual

Há dois princípios fundamentais estudados pela Linguística Textual referente à composição do sentido na produção textual e que tem o seu lugar garantido nas aulas de redação, devido ao foco no gênero textual da redação do Enem e as competências exigidas dos estudantes, são elas: A Coesão e a Coerência. É necessário destacar que o nosso foco estará direcionado mais à coerência, principalmente, à intertextualidade (um dos fatores de textualidade), visto que corresponde ao objetivo geral da nossa pesquisa. Contudo, pensamos ser importante dissertar um pouco sobre a coesão para um melhor entendimento acerca da coerência.

3 Grupo de pesquisa certificado pelo CNPq: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/779240>

4 Vale destacar que esta pesquisa é fruto do Trabalho de Conclusão de Curso da Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa – UFPB/CCAE.

Muitos autores da área as distinguem e separam. Tratam-nas como se fossem independentes uma da outra e é o posicionamento que adotaremos aqui nesta pesquisa. Entretanto, Koch (2021) que também é uma defensora dessa separação entre a coesão e a coerência, diz que “[...] existem zonas mais ou menos amplas de imbricação entre eles, nas quais se torna extremamente difícil ou mesmo impossível estabelecer uma separação nítida entre um e outro fenômeno.” (Koch, 2021, p.45). Portanto, apesar das suas abordagens distintas, em algum momento elas vão ser inseparáveis e termos essa certeza em mente contribui de forma relevante ao discutirmos sobre elas na sala de aula.

Desse modo, a coesão diz respeito à “[...] propriedade segundo a qual cada elemento do texto deve estar ligado a pelo menos um outro” (Antunes, 2017, p.45), quer dizer, afirmamos que um texto é coeso ao vermos que entre uma palavra e outra, há uma ligação que permite assim uma conservação do sentido proposto pelo produtor. Sendo assim, nada no texto vai estar “fora de lugar”, somente quando for a intenção do autor de deixar as palavras dessa maneira para produzir determinado sentido/efeito no leitor/ouvinte.

Por meio dela, os recursos linguísticos empregados estão dispostos em lugares adequados para estabelecer a sucessão de ideias, e assim “[...] se admite que a coesão transpareça na superfície linguística do texto, no sentido de que é nessa superfície que constam as suas ‘marcas’.” (Antunes, 2017, p. 56). Em vista disso, é comum classificarmos a coesão como algo que está mais visível no texto, de fácil percepção, conseguindo dessa forma identificar os possíveis desvios gramaticais que dificultam a compreensão do texto.

Em contrapartida, para identificarmos se o texto é coerente ou não, é preciso acionar diferentes saberes e ter um olhar mais profundo e atento ao texto. É como, por exemplo, conversar com algum amigo em um lugar em que as outras pessoas não podem saber do assunto discutido, e você precisasse entender o que ele diz pelas entrelinhas. Se a coesão está na superfície, mais visível, a coerência está abaixo dela, mas, mesmo assim, é refletida nos recursos linguísticos usados para delinear o sentido.

A coerência textual é “[...] o nível da conexão conceitual e da estruturação do sentido [...]. É o aspecto da organização e estabilização da experiência humana no texto” (Marcuschi, 2012, p.75), ou seja, por meio dela estabelecemos uma linha de sentido que percorre todo o texto e o torna compreensível para o leitor, como também apresentamos os nossos conhecimentos já adquiridos ao longo da nossa vida e os novos acerca do assunto. Antunes (2017) complementa ao dizer que este sentido é construído na interação entre o produtor e o receptor do texto e no contexto em que eles estiverem inseridos.

Sobre os fatores de textualidade correspondentes à coerência, seguiremos a classificação de acordo com Koch e Travaglia (2021), a saber: ‘conhecimento de mundo’, ‘conhecimento compartilhado’, ‘inferências’, ‘situacionalidade’, ‘informatividade’, ‘focalização’, ‘intertextualidade’, ‘intencionalidade’, ‘aceitabilidade’, ‘consistência’ e ‘relevância’. Dentre eles, focalizaremos a intertextualidade que é o objeto de estudo da nossa pesquisa.

Intertextualidade: a coerência textual construída a partir da minha voz e da do(s) outro(s)

Sobre a intertextualidade, salientamos que ela diz respeito “[...] aos fatores que tornam a interpretação de um texto dependente da interpretação de outros. Cada texto constrói-se, não isoladamente, mas em relação a outro já dito [...]” (Simon, 2008, p. 2). Em outras palavras, nenhum texto é construído isolado, do nada, na sua produção utilizamos outros que foram internalizados em nós a partir das nossas vivências, diferentes leituras e selecionamos aqueles que contribuirão com o assunto do texto.

Esse tipo de intertextualidade é “[...] reconhecida como de natureza ‘ampla’ ou ‘implícita. [...] todos os textos [...] são marcados por esse tipo de intertextualidade ampla, mesmo que não tenhamos disso consciência.” (Antunes, 2017, p. 119). Então, podemos afirmar que a intertextualidade ‘ampla’ é a que mais acontece nos textos, tendo em vista o caráter sociointerativo da linguagem. Marcuschi (2008) complementa ao dizer que “[...] não existem textos que não mantenham algum aspecto intertextual, pois nenhum texto se acha isolado e solitário.” (Marcuschi, 2008, p.129).

Contudo, Antunes (2017) declara que há outro tipo e é chamada de “intertextualidade em sentido estrito” (Antunes, 2017, p.119), e Koch (2021, p.62) chama de “intertextualidade em sentido restrito”. Este refere-se ao uso de partes de outros textos na produção textual que podem ser identificadas pelo leitor de maneira direta ou indireta como, por exemplo, neste capítulo de fundamentação teórica, é perceptível as colocações feitas por diferentes autores que foram selecionadas, inseridas e assim ajudaram na construção do texto.

Ademais, Koch (2021) apresenta alguns tipos de intertextualidade em sentido restrito. Dentre eles, selecionamos os que dizem respeito a ‘forma’ e ‘conteúdo’ que se divide em ‘explícita’ e ‘implícita’ (Koch; Travaglia, 2021). A primeira diz respeito a “[...] quando o produtor de um texto repete expressões, enunciados ou trechos de outros textos, ou então o estilo de determinado autor ou de determinados gêneros de discurso” (Koch; Travaglia, 2021, p. 92), isto é, no texto, as ligações que serão feitas pelo leitor para a construção do sentido vão estar vinculadas a uma estrutura textual ou frases de obras conhecidas e que foram inseridas pelo produtor.

No que diz respeito à de “conteúdo”, Koch e Travaglia (2001, p. 77) apontam que “[...] os textos de uma mesma época, de uma mesma área de conhecimento, de uma mesma cultura, etc., dialogam, necessariamente, uns com os outros”. Em outros termos, há uma conversa entre os textos, considerando que um texto não é escrito sem a interação com outro, como já foi mencionado anteriormente. Além disso, segundo os autores, a intertextualidade de conteúdo pode aparecer de uma forma “implícita ou explícita”.

Na primeira, Koch e Travaglia (2001) destacam que é papel do destinatário reconhecer através dos seus próprios conhecimentos aquilo que foi posto pelo produtor do texto de uma maneira indireta, sem especificar de quem realmente ele pegou determinada referência, pois só assim ele irá construir e compreender o sentido. Como exemplo, podemos citar “[...] alguns tipos de ironia, da paródia, de certas paráfrases, etc.” (Koch; Travaglia, 2001, p. 77).

Já na maneira explícita acontece o oposto, ainda segundo os autores Koch e Travaglia (2001), vem dito no texto de maneira direta e clara quem escreveu ou falou determinada frase como, por exemplo, “[...] acontece com o discurso relatado; as citações e referências no texto científico; resumos e resenhas; traduções; retomadas da fala do parceiro na conversação face-a-face, etc.” (Koch; Travaglia, 2001, p. 77). Então, a coerência do texto será consolidada por meio desse jogo entre o que é dito pelo próprio autor e por outra pessoa com a intenção de concordar ou discordar do assunto abordado, mas com o diferencial de estar definido quem é quem para o leitor/ouvinte do texto.

Portanto, dentre os fatores de textualidade, destacamos a intertextualidade por ela apresentar um valor significativo na construção do sentido/coerência do texto, pois é por meio dela que somos capazes de aprimorar e enriquecer a nossa produção textual. Além de nos ajudar a selecionar os conhecimentos necessários para alcançar os nossos objetivos em qualquer tipo e gênero textual (oral e escrito) e ser um assunto presente nas aulas de língua portuguesa, principalmente devido à prova do Enem ser realizada ao término do ensino médio.

No próximo capítulo, iremos discorrer sobre o gênero textual “Redação do Enem”, pertencente à tipologia dissertativo-argumentativa, no qual a intertextualidade tem papel fundamental na defesa dos argumentos apresentados pelos estudantes, o que constitui o nosso objeto de pesquisa.

A “Redação do Enem” como um gênero textual

Gêneros e tipos textuais

Um dos pioneiros estudiosos dos gêneros discursivos foi o russo Mikhail Bakhtin, que influenciou/influencia o posicionamento de muitos linguistas nos dias atuais, a exemplo dos autores abordados na nossa pesquisa. Ele afirma que “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” (Bakhtin, 2011, p. 261), ou melhor, cada uma das nossas ações é permeada pela linguagem, por exemplo, um aceno ao ver um conhecido na rua, as conversas pelas redes sociais, a lis-

ta que fazemos das nossas atividades diárias, entre outras. Não importa o que façamos ao longo do dia, a linguagem estará lá.

Rojo e Barbosa (2015, p. 17) concluem que “os gêneros discursivos permeiam nossa vida diária e organizam nossa comunicação”, quer dizer, eles estão presentes a todo momento e, por meio deles, somos capazes de ser efetivos em qualquer situação comunicativa. Ademais, é importante destacar o uso do termo ‘gêneros discursivos’ realizado pelas autoras, que é atribuído a Bakhtin, mas ressaltamos que utilizaremos o termo ‘gêneros textuais’ na nossa pesquisa, seguindo o que propõe Marcuschi (2008).

Tendo isso em mente, Marcuschi (2008, p. 159) complementa ao afirmar que “os gêneros textuais são dinâmicos, de complexidade variável e não sabemos ao certo se é possível contá-los todos, pois como são sócio-históricos e variáveis, não há como fazer uma lista fechada [...]”. Assim, o autor demonstra outros dois aspectos característicos dos gêneros: o primeiro faz referência ao fato de serem ‘dinâmicos’, e o segundo podemos enxergar como uma consequência do primeiro, pois diz respeito à diversidade e à impossibilidade de dizermos uma quantidade exata de quantos gêneros existem no mundo. Ou seja,

(...) designa uma espécie de construção teórica {em geral uma seqüência subjacente aos textos} definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo}. O tipo caracteriza-se muito mais como seqüências linguísticas (seqüências retóricas) do que como textos materializados; a rigor, são modos textuais. Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção (Marcuschi, 2008, p. 154).

Assim sendo, os tipos textuais estão ligados mais à parte da teoria e aos elementos linguísticos que usamos na construção de um texto. Para identificarmos a predominância de algum tipo textual, precisamos olhar para a estrutura do texto, como se comportam os verbos nele empregados

e a sequência estabelecida para a construção do sentido. Em suma, todas as ‘pistas’ deixadas pelas colocações linguísticas irão nos mostrar a qual tipo o texto se refere. Além disso, os tipos não são os textos propriamente “materializados”, como diz o autor, dada a sua essência mais relacionada à língua. E eles são limitados, pois se apresentam apenas nas formas de uma sequência narrativa, argumentativa, expositiva, descritiva e injuntiva.

Apesar de estabelecermos essa diferença entre eles, “[...] os gêneros não são opostos a tipos e [...] não formam uma dicotomia e sim são complementares e integrados. Não subsistem isolados nem alheios um ao outro, são formas constitutivas do texto em funcionamento.” (Marcuschi, 2008, p. 156). Em outras palavras, eles se unem na construção de um texto, não são indiferentes um ao outro. Nós precisamos saber das características de cada tipo textual para escrevermos qualquer gênero e assim alcançarmos efetividade na nossa comunicação.

Desse modo, compreendemos que os tipos e os gêneros textuais andam juntos, mesmo com as suas especificidades, e sabermos disso nos permite agir sob a língua de maneira correta. Além disso, este conhecimento é necessário nos dias atuais, devido à proporção que as discussões acerca dos gêneros tomaram entre os profissionais da área, e o lugar de destaque que eles ocupam nas salas de aula com as exigências da BNCC⁵.

O gênero “Redação do Enem”

O gênero textual redação do Enem que, segundo a Cartilha do Participante (2020), requer do participante “[...] a produção de um texto em prosa, do tipo dissertativo-argumentativo, sobre um tema de ordem social, científica, cultural ou política” (BRASIL, 2020, p. 7), isto é, com o objetivo de entrar em alguma universidade do país, é necessário que a escrita da redação pelo estudante siga as orientações colocadas pelo INEP/MEC⁶. Dessa forma, não importa a região que resida o aluno, a redação

5 Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017).

6 INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Responsável por organizar o Exame.

vai apresentar um padrão na sua estrutura, facilitando assim a correção da prova.

São justamente esses aspectos composicionais e funcionais que configuram a redação do Enem um gênero textual, a saber: do ponto de vista estrutural, ela apresenta uma composição padrão com a sua tipologia dissertativa-argumentativa, divisão em parágrafos, título opcional, sem assinatura do autor, tema proposto pelos organizadores da prova (INEP), que só é descoberto no dia da realização do exame e as competências que devem ser desenvolvidas pelos estudantes no seu texto; do ponto de vista funcional, refere-se ao uso da nota da redação na somatória das notas para a entrada dos estudantes em alguma universidade brasileira.

Além de seguir a estrutura da tipologia exigida, o aluno precisa demonstrar, por meio da sua escrita, que foi capaz de desenvolver determinadas competências (cinco no total) porque elas serão analisadas pelos avaliadores da redação, e cada uma delas tem seis níveis de pontuação responsáveis pela atribuição da nota que pode chegar até a nota máxima mil (1000).

Percebemos que a competência 2 tem um papel importante na avaliação da redação, não apenas por requerer o entendimento da estrutura da tipologia dissertativo-argumentativa, mas também da abordagem correta do tema, do que está sendo pedido pela prova, sem que aconteça a fuga ou o seu tangenciamento. Além de avaliar o estudante quanto à sua capacidade de fazer ligações com outros saberes na construção e defesa dos seus argumentos para alcançar o seu objetivo que é o convencimento do leitor/avaliador do seu ponto de vista.

Ademais, ressaltamos a competência 3 que é importante para esta pesquisa, por estar relacionada com a coerência textual, aos mecanismos realizados pelo estudante que farão o seu texto ser legível e suas ideias e argumentos serem coerentes na defesa do seu ponto de vista. Além disso, podemos afirmar que esta competência se torna responsável pela efetivação da competência 2 colocada acima, pois o avaliador perceberá por meio das relações de sentido realizadas pelo produtor do texto, se ele conseguiu escrever um texto na tipologia exigida pela prova.

Tendo em vista que o foco da nossa pesquisa está relacionado à intertextualidade, referente ao uso de diferentes textos na construção de um determinado gênero e que compõe os fatores de textualidade colocados pela coerência textual e considerando as exigências das competências colocadas no quadro acima, optamos, na pesquisa, por direcionar mais o nosso olhar para as competências 2 e 3. Elas conseguem abarcar o nosso principal objetivo de estudo, pois para o estudante elaborar os seus argumentos dentro da perspectiva da tipologia, ele precisará utilizar o fator de textualidade que está diretamente ligado com os seus saberes adquiridos através das disciplinas estudadas na escola e em sua rotina.

Metodologia

Esta pesquisa é de natureza aplicada, pois “[...] objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais.” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 51). Nesse sentido, a pesquisa visa à produção, ao desenvolvimento de materiais que irão auxiliar os professores nas discussões acerca da intertextualidade nas aulas de produção textual e assim melhorar o aprendizado dos estudantes sobre o tema. Logo, os colaboradores desta pesquisa serão o docente e os alunos do 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública do Litoral Norte paraibano, tendo em vista que eles estão aptos a realizar a prova do Enem.

Em relação aos objetivos da pesquisa, ela é classificada em descritiva, pois “tal pesquisa observa, registra, analisa e ordena dados, sem manipulá-los, isto é, sem interferência do pesquisador” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 52), ou seja, ao se inserir no local estudado, o pesquisador irá esmiuçar o que está sendo observado, mas ele não influencia nos dados coletados.

Além disso, a pesquisa também é explicativa, que ocorre “quando o pesquisador procura explicar os porquês das coisas e suas causas, por meio do registro, da análise, da classificação e da interpretação dos fenômenos observados” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 53). Isso significa que por meio dela o pesquisador tende a adentrar mais no contexto em que estiver inserido, devido a essa preocupação em esclarecer os “por-

quês das coisas e suas causas”. Assim, a descrição dos dados estará aliada a um olhar mais crítico e reflexivo acerca da problemática estudada.

No que diz respeito à abordagem desta pesquisa, inicialmente ela é qualitativa, a qual segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 70), “considera que há [...] um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito [...] a pesquisa tem o ambiente como fonte direta dos dados. O pesquisador mantém contato direto com o ambiente e o objeto de estudo em questão [...]”, em outras palavras, o ponto principal é a inserção do pesquisador no local em que vai ser desenvolvida a geração dos dados e a interação com os participantes.

Apesar de ter esse caráter mais analítico, a nossa pesquisa também fez uso da abordagem quantitativa tendo em vista o seu intuito de “[...] traduzir em números opiniões e informações para classificá-las e analisá-las” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 69). Isto significa que após a realização da coleta dos dados pela abordagem qualitativa, eles foram transformados e apresentados, por exemplo, em porcentagens e gráficos. Assim, possibilitou uma melhor visualização e compreensão da análise feita dos dados, tendo em vista a sua “[...] facilidade de poder descrever a complexidade de determinada hipótese ou de um problema [...]” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 70).

Quanto à maneira pela qual a nossa pesquisa foi organizada, ela é considerada bibliográfica, a princípio, pois é necessário que o pesquisador faça uma busca de arquivos sobre a temática escolhida, dos autores mais relevantes da área, em síntese tem “[...] o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo o material já escrito sobre o assunto da pesquisa.” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 54). Podemos citar como exemplo todo o material selecionado para construir a nossa fundamentação teórica, tendo em vista a pesquisa que realizamos de fontes confiáveis e autores de destaque na área da Linguística Textual (LT).

Outrossim, esta pesquisa é classificada também como pesquisa-ação, que conforme os autores citados acima, acontece pela colaboração entre o pesquisador e os envolvidos na pesquisa com o intuito de resolver algum problema detectado no local em que eles estão inseridos. Eles ain-

da afirmam que “[...] com a pesquisa-ação, os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 66). Posto isso, significa que o pesquisador tem por objetivo realmente contribuir por meio da sua pesquisa com o problema por ele identificado.

Para a geração dos dados, utilizamos o questionário que “[...] é uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante (respondente). [...] A linguagem utilizada no questionário deve ser simples e direta, para que o respondente compreenda com clareza o que está sendo perguntado” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 108). Em outras palavras, esse instrumento consiste em perguntas preparadas e planejadas pelo pesquisador para os participantes da pesquisa responderem, contudo elas precisam ter uma linguagem objetiva, pois não pode haver dúvidas acerca dos questionamentos.

Sobre a aula de intervenção, solicitamos do professor da escola duas aulas para a aplicação da pesquisa, tendo em vista que seriam suficientes para a geração dos dados e não iria atrapalhar muito o seu planejamento. Preparamos um roteiro (ver apêndice), no qual descrevemos a sequência das nossas ações durante as aulas. Além disso, elaboramos slides cujo foco estava relacionado a intertextualidade e os seus tipos (forma e conteúdo), porque observamos uma dificuldade dos estudantes na compreensão de cada um deles por meio do questionário e também por ser o foco principal da nossa pesquisa.

Após a aula, elaboramos um exercício *on-line* de fixação e avaliação do conteúdo trabalhado no *Google Form*. Usamos essa plataforma digital não apenas pela sua facilidade e rapidez na demonstração dos resultados, mas também pela disponibilidade e permissão dos estudantes em acessarem a internet pelos seus celulares nas instalações da escola, que descobrimos por meio de uma conversa com o docente. Esse exercício consistiu em três perguntas que continham opções de respostas, do mesmo tipo das colocadas no questionário diagnóstico apresentado acima, pois como os estudantes fizeram no tempo da aula, propiciou uma maior agilidade nas suas respostas.

Portanto, a nossa geração dos dados fez uso do questionário diagnóstico que possibilitou focarmos o nosso olhar para as necessidades relevantes dos estudantes. A partir dele, planejamos e aplicamos uma aula de intervenção na sala de aula deles com a autorização do docente da disciplina de língua portuguesa. E, para finalizar, os alunos responderam um exercício on-line, o qual corrigimos com eles no mesmo dia para sanar qualquer dúvida restante acerca do conteúdo trabalhado.

Análise dos dados

Neste capítulo, demonstraremos a análise dos dados que foram coletados a partir de três etapas: o questionário diagnóstico, a aula de intervenção realizada com a turma participante da pesquisa e a atividade feita após a aula, para assim observamos se os estudantes realmente conseguiram aprender e melhorar a sua compreensão sobre o conteúdo proposto.

A primeira etapa da nossa pesquisa foi realizada a partir de um questionário diagnóstico com o objetivo de analisar a percepção dos alunos concluintes do ensino médio acerca da intertextualidade, mediante os seus conhecimentos prévios do assunto, pois já poderiam ter estudado algo a respeito anteriormente com algum professor de língua portuguesa da escola. O questionário foi composto por 10 perguntas fechadas com duas alternativas para os estudantes escolherem entre elas. Partimos de questões gerais para as mais específicas. Ele foi aplicado no dia 03 de maio de 2022, em uma escola estadual localizada na cidade de Rio Tinto – PB e em uma das turmas do 3º ano do EM que contava com 20 alunos. Vale ressaltar que todos responderam.

Por este trabalho representar um recorte da nossa pesquisa, destacamos apenas três questões específicas para apresentar os resultados obtidos por elas. Dentre elas, a pergunta de número 6 (seis) referente ao conceito de intertextualidade, o foco principal do nosso estudo. Ao analisarmos as porcentagens, percebemos que 15 dos 20 alunos, correspondendo assim aos 75% apresentados na tabela 3 abaixo, responderam-na corretamente.

Tabela 1: Intertextualidade ou intencionalidade

6. Na nossa produção textual, utilizamos outros textos que foram internalizados em nós a partir das nossas vivências, diferentes leituras e selecionamos aqueles que contribuirão com o assunto do texto. Esta afirmação diz respeito à qual dos dois fatores de textualidade mencionados abaixo?	
RESPOSTAS	PORCENTAGEM
Intencionalidade	25%
Intertextualidade	75%

Esta sexta pergunta foi de suma importância para nós analisarmos a compreensão dos estudantes previamente acerca da intertextualidade, ou seja, o nosso objetivo principal do questionário diagnóstico era saber se eles tinham conhecimento sobre o que era a intertextualidade ou até que ponto eles sabiam deste assunto para assim planejarmos a nossa aula de intervenção, tendo em vista que ela era o foco da nossa pesquisa. Com este resultado, fomos capazes de planejar a aula voltada não somente para ampliar a compreensão dos alunos sobre o conteúdo, mas também direcionar o olhar deles para a relevância do uso dela na produção da redação do Enem.

Sendo assim, partindo da pergunta anterior, adicionamos os tipos de intertextualidade nas próximas quatro questões para observar se os estudantes também tinham esse conhecimento, uma vez que é importante saber como usar corretamente este fator de textualidade e as formas pelas quais ela se apresenta e pode ser encontrada em qualquer produção textual. A princípio, na questão de número sete, cujos dados estão dispostos na tabela 4 adiante, perguntamos a respeito do conceito da intertextualidade de forma e apenas quatro alunos responderam corretamente. Esta quantidade equivale aos 20% dispostos na tabela.

Tabela 2: Intertextualidade de Forma

7. No texto, as ligações que serão feitas pelo leitor para a construção do sentido, vão estar vinculadas a uma estrutura textual ou frases de obras conhecidas e que foram inseridas pelo produtor. Esta afirmação diz respeito a	
RESPOSTAS	PORCENTAGEM
Intertextualidade de forma	20%
Intertextualidade de conteúdo	80%

Apesar de os estudantes terem demonstrado conhecimento sobre o conceito geral de intertextualidade, ao olharmos para os dados na tabela acima, percebemos que, em se tratando dos tipos, eles não têm total conhecimento, pois a maioria não conseguiu marcar a alternativa correta. Sendo assim, este dado nos possibilitou direcionar o nosso olhar para preparar a aula de uma forma que eles fossem capazes tanto de compreenderem a respeito do assunto, quanto saberem diferenciar entre a intertextualidade de forma e a de conteúdo.

Considerando que anteriormente abordamos sobre a intertextualidade de forma, na próxima pergunta, de número 8, apresentada na tabela 5 abaixo, perguntamos acerca do conceito da intertextualidade de conteúdo. Assim como na questão anterior, a maioria representada nos 70% (14 alunos) visíveis na tabela, assinalaram a alternativa errada e isso nos mostra o equívoco por parte dos alunos a respeito da diferenciação entre estes dois tipos principais da intertextualidade. Apenas seis discentes responderam corretamente.

Tabela 3: Intertextualidade de conteúdo

8. Os autores Koch e Travaglia (2001, p. 77) apontam que “(...) os textos de uma mesma época, de uma mesma área de conhecimento, de uma mesma cultura, etc., dialogam, necessariamente, uns com os outros.”. Esta citação deles refere-se a	
RESPOSTAS	PORCENTAGEM
Intertextualidade de forma	70%
Intertextualidade de conteúdo	30%

Como é possível observar pela tabela, poucos alunos sabiam que a citação apresentada na pergunta fazia referência à intertextualida-

de de conteúdo. E essa conclusão nos permitiu pensar e refletir qual seria a melhor maneira de explicar este assunto durante a aula, quais exemplos deveríamos colocar para que realmente houvesse a compreensão por parte dos estudantes das características que os diferenciam e assim eles pudessem usá-los com propriedades nas suas futuras produções textuais.

Portanto, partimos no questionário de perguntas mais gerais como, por exemplo, se os alunos sabiam de todas as competências exigidas pela redação do Enem, até as mais específicas sobre a intertextualidade e que eram as mais importantes para nós, considerando a temática do nosso trabalho. Além disso, os resultados obtidos nos mostraram que ainda há muita dúvida por parte dos estudantes, principalmente, relacionada ao fator de textualidade que abordamos na nossa pesquisa. E também direcionaram a preparação da nossa aula de intervenção.

A nossa segunda etapa na geração dos dados para a pesquisa consistiu no planejamento e aplicação de uma aula de intervenção que foi elaborada a partir das respostas coletadas pelo questionário diagnóstico. O nosso principal objetivo com ela foi trabalhar o conteúdo da intertextualidade e os seus tipos, tendo em vista que ele é o nosso tema e para que os alunos compreendessem a temática da nossa pesquisa. Sendo assim, analisamos e usamos como base as respostas da sexta até a décima pergunta que abordaram justamente sobre ele.

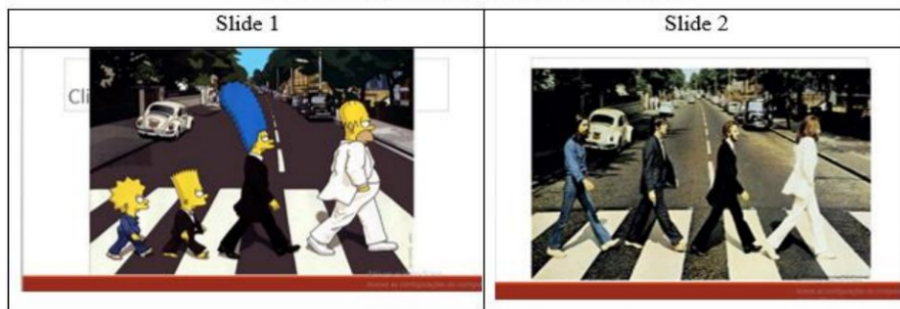
Ademais, a aula foi ministrada no dia 17 de maio de 2022, no turno vespertino, das 13h20 às 15h. Foram duas aulas seguidas disponibilizadas pelo professor da disciplina de língua portuguesa, que se fez presente durante toda a intervenção, com a turma do 3º ano do EM participante da pesquisa. É necessário ressaltar que não estavam presentes todos os alunos, devido os jogos escolares que estavam acontecendo com as escolas estaduais e assim a aula foi ministrada apenas para 13 dos 20 estudantes.

Com o intuito de organizar melhor o passo a passo da aula, além de contribuir com uma visualização adequada sobre como pensamos em desenvolver a intervenção, construímos um roteiro. Seguindo os passos apresentados nele, iniciamos a aula com uma breve apresentação da pesquisadora e agradecemos pela solicitude do docente em ter

nos cedido duas de suas aulas para a aplicação da pesquisa, e os estudantes por terem colaborado conosco, respondendo o questionário diagnóstico para que pudéssemos preparar a aula para eles. Preferimos dizer que o conteúdo tinha a ver com produção textual, ao invés de falar que iríamos tratar especificamente a respeito da intertextualidade.

Após esta introdução, a pesquisadora introduziu o conteúdo por meio de uma imagem que trazia uma intertextualidade implícita e perguntou aos alunos se eles tinham conhecimento acerca de qual outra imagem ela fazia referência. Sem dizer ainda sobre qual seria o assunto da aula. Apresentamos a primeira imagem e perguntamos se eles conseguiam pensar sobre qual outra ela lembrava. Ao observar a imagem do *slide* 1, um dos estudantes disse com rapidez que se tratava da banda britânica chamada The Beatles. É possível observar as duas imagens que foram utilizadas neste primeiro momento da aula no quadro a seguir.

Quadro 1- Imagens usadas para introduzir o assunto



Notamos assim que a escolha da imagem inicial cumpriu com a nossa intenção de demonstrar como acontece a intertextualidade, pois conforme íamos discutindo com os alunos, fazíamos perguntas a respeito dela e comparávamos com a fotografia original presente no segundo *slide*, eles conseguiam enxergar a semelhança entre elas. Mesmo que não verbalizassem, percebíamos o entendimento deste começo pelos seus olhares atentos e o balançar das suas cabeças. Além de mostrarem que gostaram do exemplo.

Assim, discorreremos sobre a característica principal da intertextualidade que é a presença de um texto inserido em outro, mesmo que não esteja dito diretamente. Além disso, explicamos também sobre o porquê de termos colocado no questionário perguntas direcionadas ao entendimento deles das competências do Enem, uma vez que este fator de textualidade está ligado a coerência, constituinte da terceira competência, e por este motivo relaciona-se e contribui com a segunda, que diz respeito ao conhecimento da tipologia dissertativa argumentativa por parte dos concluintes na elaboração da redação.

Depois deste momento e dos estudantes tomarem conhecimento acerca do assunto da aula, partimos para a apresentação do conceito de intertextualidade e dos seus tipos (forma e conteúdo que se divide em implícita e explícita), segundo os autores Koch e Travaglia (2021; 2001), seguido por um exemplo para uma melhor visualização, compreensão e fixação do assunto. É importante destacar que abordamos na aula acerca do plágio, após falarmos da intertextualidade implícita, tendo em mente que ele é um tipo considerado ‘negativo’ pelos autores, como discorreremos na nossa fundamentação teórica.

Finalizamos este momento da abordagem e explicação do conteúdo com a intertextualidade explícita, em que não foi necessário colocar um *slide* separado de exemplo, pois o próprio *slide* com o conceito apresentava citações diretas e indiretas e as utilizamos para exemplificar o que havíamos dito (ver em apêndices). Questionamos os estudantes se eles tinham entendido tudo que havia sido dito durante a aula, se possuíam alguma dúvida e em seguida partimos para o exercício de avaliação e fixação do conteúdo que será abordado no próximo tópico deste capítulo.

Nesta terceira e última etapa da geração dos nossos dados, discutiremos acerca da atividade online realizada no *Google Form*, contendo três questões fechadas, aplicada após a aula de intervenção e corrigida em conjunto com os discentes para uma melhor discussão acerca dos seus acertos e erros. Isso foi possível porque os estudantes têm acesso à internet e podem usar os seus celulares dentro da escola. Além de ser mais rápido e prático a visualização das suas respostas e se todos estavam respondendo.

É válido ressaltar que para essa atividade foi direcionada a intertextualidade de conteúdo (implícita e explícita), visto que é o tipo mais usado nas nossas produções textuais, principalmente, na redação do Enem. Obtivemos o total de 16 respostas na plataforma, porém excluímos as duas primeiras respostas que foram teste (uma com todas as alternativas marcadas corretamente e a outra todas incorretas). Isso significa que das 14 respostas que sobraram, 13 delas foram dos alunos presentes na aula e uma foi do docente que resolveu fazer também o exercício. O professor afirmou que acertou todas as questões, por isso retiramos a sua também e contabilizamos somente as 13 respostas.

Destacamos a terceira e última questão do exercício, na qual o enunciado dizia assim: *“O humor, que é característico das tirinhas, assim como um final imprevisível, apresenta-se por meio de um dos tipos de intertextualidade no texto abaixo. Leia a tirinha e marque a alternativa correta.”* Assim como a pergunta anterior, queríamos que os estudantes fossem capazes de dizer se a intertextualidade presente na tirinha, que está apresentada na figura abaixo, referia-se a implícita ou explícita, tendo em vista a indicação feita pelo autor do poema de Gonçalves Dias.

Figura 1- Terceira questão da atividade

3ª questão da atividade



A partir da leitura do texto acima, os estudantes conseguiram identificar que se tratava mais uma vez da intertextualidade implícita e assim essa questão obteve o maior número de acertos, com 11 dos 13 alunos.

De acordo com esse resultado, enxergamos que houve a compreensão do conteúdo e ficou claro para os discentes como usar corretamente a intertextualidade na sua forma implícita e explícita para assim evitar o plágio que discutimos com eles durante a aula de intervenção. Assim como a importância dela na construção do sentido de um texto, pois o leitor consegue rir com esta tirinha, mediante a identificação do verso constituinte do poema escrito 56 pelo famoso poeta Gonçalves Dias, saber também da rivalidade entre estes dois times paulistas de futebol por meio da ativação de outros fatores de textualidade.

Logo, a atividade realizada com o objetivo principal de avaliar se os alunos compreenderam o assunto desenvolvido na aula de intervenção, como também fixá-lo ainda mais neles, cumpriu com o seu propósito. Avaliamos positivamente os resultados obtidos na plataforma do *Google Form*, pois fomos capazes de ver que 7 dos 13 alunos conseguiram acertar as três perguntas, número esse que se refere a mais da metade do total. Além disso, a correção da atividade nos possibilitou problematizar a respeito da diferença e relevância do uso da intertextualidade, seja ela na sua forma implícita ou explícita, como também discutir de uma forma mais prática e aplicada a teoria que trabalhamos durante a aula.

Considerações finais

A nossa pesquisa analisou a compreensão dos estudantes da terceira série do ensino médio acerca da intertextualidade na escrita da redação do Enem e percebeu, por meio do questionário diagnóstico, que a maioria dos alunos não tinha o conhecimento sobre todas as competências do Enem, tampouco acerca da própria intertextualidade e os tipos nos quais ela se divide. Assim, ao prepararmos a aula de intervenção, buscamos focar neste conteúdo para que eles fossem capazes de compreender e enxergar a importância do seu uso na escrita da redação do Enem, considerando a tipologia dissertativa-argumentativa exigida pela prova.

Além disso, problematizamos a relevância da intertextualidade enquanto elemento linguístico-discursivo e fator de textualidade na produção escrita da redação do Enem por eles durante a apresentação do conteúdo na aula por meio da teoria e exemplos. Mas, principalmente, com a

correção da primeira questão da atividade realizada para fechar a nossa geração dos dados, pois mostramos a diferença entre duas redações, sendo uma que possuía uma intertextualidade muito bem elaborada e construída, enquanto a outra não, e discutimos ainda sobre o impacto que causava no leitor/avaliador da redação.

A partir desta intervenção e do exercício, averiguamos que os discentes compreenderam acerca da intertextualidade como fator de competência textual requerida na produção da redação do Enem, tendo em vista que ela faz parte da coerência e ajuda na construção do sentido ao longo do texto. Conseguiram entender e enxergar como a intertextualidade colabora na construção dos argumentos que serão usados por eles para persuadir o leitor a partir do ponto de vista, isso, ao escreverem as suas futuras redações, uma vez que são concluintes do ensino médio.

Portanto, considerando o que foi realizado, acreditamos que a nossa pesquisa contribuiu com a aprendizagem dos estudantes da terceira série do ensino médio acerca da intertextualidade, pois abordou o conteúdo tanto na sua forma teórica, em que apresentamos o seu conceito e os seus tipos, quanto demonstrou por meio de exemplos a sua ocorrência na prática, especialmente, a forma como ela aparece na redação do Enem e eles podem utilizar no futuro. Além das discussões estabelecidas com os alunos, nas quais direcionamos os seus olhares para a força e potencialização que a intertextualidade é capaz de produzir no desenvolvimento dos argumentos da redação do Enem, pois eles demonstrarão aos avaliadores que possuem um repertório histórico, social e cultural.

Referências

ANTUNES, I. **Textualidade**: noções básicas e implicações pedagógicas. São Paulo: Parábola, 2017.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **A redação no Enem 2020**: cartilha do participante. Brasília, DF: INEP, 2020.

DIANA, D. **Texto Dissertativo-Argumentativo**. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/texto-dissertativoargumentativo/#:-:text=O%20texto%20dissertativo%20dargumentativo%20%C3%A9,forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20opini%C3%A3o%20do%20leitor>. Acesso em 02 de abr. de 2022.

KOCH, I. V.; TRAVAGLIA, L. C. **A coerência textual**. 12 ed. São Paulo: Contexto, 2001.

KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, L. C. **Texto e coerência**. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, L. C. **A coerência textual**. 18 ed. 6ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021.

KOCH, I. G. V. **O texto e a construção dos sentidos**. 10 ed. 7ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021.

KOCH, I. V. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas**. 2 ed. 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, L. A. **Linguística de texto: o que é e como se faz?**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONISIO, A.P; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.) Gêneros textuais e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MARTINS, M. M. **Gráficos no TCC: dicas de como fazer e normas da ABNT**. Disponível em: <https://viacarreira.com/graficos-no-tcc-dicas/>. Acesso em: 12 maio 2022.

PERES, C.; STURM, I. O texto dissertativo argumentativo no ensino médio. *In*: Congresso Internacional de Educação, 8., 2017, Santa Maria – RS, Anais eletrônicos [...] Santa Maria – RS, 2017, p. 1-11. Disponível em: <http://revistasold.fapas.edu.br/index.php/anaiscongressoie/article/view/1076/934>. Acesso em: 02 abr. 2022.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2 ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

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

SILVA, Marcos Noé Pedro da. **Arredondando Números**; Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/matematica/arredondando-numeros.htm>. Acesso em: 20 de maio de 2022.

SIMON, M. L. M. **A construção do texto. Coesão e Coerência textuais. Conceito de tópico**. Disponível em: <https://docplayer.com.br/211874-A-construcao-do-texto-coesao-e-coerenciatextuais-conceito-de-topico-1-maria-lucia-mexias-simon-mmexiassimon-yahoo-com.html>. Acesso em: 23 out. 2021.

O GÊNERO TEXTUAL CRÔNICA E A PRÁTICA ESCOLAR DE LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Adriana Ferreira da Silva ¹.
Fernanda Barboza de Lima ².

Introdução

Os problemas relacionados à aparente falta de interesse em leitura por parte dos estudantes do Ensino Fundamental, anos finais, têm gerado inúmeras consequências, pois essa defasagem se reflete não apenas nas disciplinas escolares, comprometendo a compreensão dos conhecimentos que são oferecidos pelas áreas de linguagens, humanas e exatas, mas principalmente no desenvolvimento da autonomia nas vivências sociais.

Nesse trabalho, propusemo-nos elaborar um procedimento didático envolvendo o gênero textual crônica por ser relativamente curto e se relacionar com questões do cotidiano, e por considerarmos que a riqueza de recursos pode atrair o envolvimento dos alunos, possibilitando o desenvolvimento de vários aprendizados.

Consideramos que nossa proposta terá uma grande relevância não apenas para os estudantes envolvidos, que terão a oportunidade de desenvolverem habilidades leitoras, as quais possibilitarão que se tor-

1 Mestranda, PROFLETRAS-UFPB, e-mail: adriana.ncruz@yahoo.com.br

2 Doutora em Letras, UFPB, e-mail: fernandabarboza.ufpb@gmail.com

nem mais conscientes, críticos e participativos na comunidade, mas também para nós, enquanto profissionais, visto que teremos a oportunidade de nos aperfeiçoarmos e contribuirmos para a melhoria do ensino da língua.

Assim, apresentaremos uma reflexão sobre as possíveis contribuições do trabalho com o gênero crônica, para tanto, dialogaremos sobre o que dizem os estudos contemporâneos a respeito das concepções de leitura e buscaremos desenvolver estratégias que insiram os alunos em práticas de leituras por meio deste gênero, apresentando uma proposta pedagógica com leitura e compreensão de crônicas para alunos do 9º ano do ensino fundamental.

Fundamentação teórica

Até os anos finais do ensino fundamental, espera-se que os alunos consigam ler, compreender e produzir textos coesos e coerentes, desenvolvendo competência e habilidades para o pleno desenvolvimento do domínio discursivo, no entanto, em muitos casos esses objetivos não têm sido alcançados, devido a diversos fatores.

Para que tais objetivos sejam alcançados, os Parâmetros Curriculares Nacionais–PCN (Brasil, 1998) orientam que o ensino da língua seja voltado para as práticas de linguagem, através dos gêneros discursivos orais e escritos, observando o contexto em que os alunos estão inseridos.

De acordo com os parâmetros (Brasil, 1998, p. 34), “os conteúdos de Língua Portuguesa articulam-se em torno de dois eixos básicos: uso da língua oral e escrita, e a reflexão sobre a língua e a linguagem.” Essa articulação dos PCN contempla a leitura e a escuta de textos orais e escritos, a produção de textos e a análise linguística. Referente à leitura, os PNC (Brasil, 1998) a concebem como um processo interativo, em que o autor dialoga com o leitor e este, por sua vez, ativa outros conhecimentos para se chegar à compreensão. Entretanto, nem sempre a leitura foi pensada dessa maneira, durante muito tempo, foi vista apenas, para se observar os aspectos puramente gramaticais.

A Base Nacional Comum Curricular–BNCC (Brasil, 2018, p. 71), documento mais atual que regulariza o ensino, vem reforçar essa perspectiva de ensino voltada ao uso dos gêneros discursivos/textuais. A disciplina Língua Portuguesa está agora organizada em eixos consagrados como “práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica”.

Este último documento citado apresenta as competências que devem ser garantidas ao longo do ensino fundamental, possibilitando aos alunos a participação em diversas práticas sociais e, também, o desenvolvimento da própria cidadania. A BNCC (Brasil, 2018, p. 29) também aponta diversas habilidades, as quais “expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares” que, relacionadas às práticas de linguagem, deverão ser desenvolvidas ao longo de todo o ensino básico. Essas práticas de linguagem são relacionadas de acordo com os campos de atuação, ou seja, devem ser contextualizadas para que tenham sentido na vida do aluno. Nos anos finais, são definidos os seguintes campos: “campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático e campo de atuação na vida pública” (Brasil, 2018, p. 84).

Vale ressaltar que, no ensino de língua, para que consigamos aplicar as orientações recebidas por textos e documentos orientadores, é importante que os profissionais façam o seguinte questionamento: por que escolher esse caminho e não outro? Essa questão nos leva a pensar sobre as concepções de linguagem e qual delas, efetivamente, está sendo incorporada nas práticas pedagógicas, mesmo com todo o direcionamento que recebemos.

Sobre isso, vale trazer, mesmo que resumidamente, as três concepções de linguagem que norteiam o que pensamos sobre língua e como a ensinamos. Geraldi (1984), sobre o tema, aponta três concepções de linguagem: a) como expressão do pensamento, b) instrumento de comunicação, c) uma forma de interação. Nas duas primeiras concepções, o texto é visto como “um simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor”. Na primeira concepção, a leitura é compreendida como “atividade de captação das ideias do autor”. Na segunda, a leitura

é vista como uma “atividade que exige do leitor o foco no texto” (Koch; Elias, 2011, p. 10).

Ainda sobre isso, ambos documentos, PCN e BNCC, assumem as perspectivas da terceira concepção. Ambos concebem a linguagem numa “perspectiva enunciativo-discursiva” (Brasil, 2018, p.67), ou seja, como uma ação em que os sujeitos, inseridos em diversas práticas sociais, interagem por meio do diálogo, onde se constroem e também constroem sentidos.

Nessa direção, esses documentos orientam que a centralidade do ensino de língua portuguesa deve ser o texto. Entendemos que, para que um texto se constitua como tal, é necessário a apropriação de sua materialidade pelos sujeitos, para que ocorra o processo de interação em busca de sentidos. Segundo Koch e Elias (2018, p. 57), o sentido “é construído na interação entre sujeitos-texto.” Para tanto, observa-se o contexto linguístico e extralinguístico, ou seja, a desde as condições de produção do texto ao contexto em que o leitor está inserido.

Observamos, assim, o quanto a atividade da leitura pode ser complexa, pois não basta o sujeito decodificar o que está diante dos seus olhos, é necessário compreender além do que está à sua frente. Partindo desse pressuposto, Kleiman (2016, p. 12) pontua que “a leitura é um ato social entre dois sujeitos–leitor e autor–que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados”. Portanto, há um diálogo entre leitor e autor no processo da leitura, visando a construção de sentidos.

Ampliando a definição e possibilidades da leitura, Ferrarezi Jr e Carvalho (2017, p. 17) afirmam que:

Ler é um ato iminentemente civilizador. Há algo de disciplinador na leitura. A necessidade de deter-se respeitosa e diante do livro é disciplinadora. A necessidade de estar atento e dedicar toda a mente ao que se lê é um exercício que alarga os horizontes cognitivos, desenvolve a inteligência, exige do ser um algo mais do que as efemeridades cotidianas.

Portanto, entendemos, a partir do olhar dos autores, que ler é algo que exige muita atenção do sujeito/leitor, é uma atividade que demanda tempo, concentração e, mesmo, respeito à obra lida. Esse tipo de leitura, atenta e dedicada, para eles, é capaz de ampliar as capacidades intelectual e cognitiva, além de atuar para a formação do indivíduo como cidadão, dado seu caráter ‘civilizador’, como colocam os pesquisadores.

É um processo, segundo Jouve (2002 apud Henrique *et al.*, 2014, p.73- 78), que envolve várias perspectivas, como processos: neurofisiológico, cognitivo, afetivo, argumentativo e simbólico. Ressaltaremos a leitura como um processo cognitivo, que necessita de esforço do leitor para atingir a compreensão do texto lido, para tanto, é preciso a mobilização de vários conhecimentos, conforme Koch e Elias (2018, p.40): “conhecimento linguístico, conhecimento enciclopédico ou conhecimento de mundo e o conhecimento interacional”. O conhecimento linguístico abarca o conhecimento sistematizado da língua, já o conhecimento enciclopédico ou de mundo é aquele relacionado às situações vivenciadas ao longo da vida, e o conhecimento interacional é estabelecido por meio das interações comunicativas.

Discutindo sobre as relações estabelecidas entre os tipos de conhecimento necessários para a leitura e a compreensão de um texto, Kleiman (2016a, p.15) enfatiza que:

A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. E porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo. Pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão.

Em vista desses entendimentos apresentados pelas autoras supra-mencionadas, percebemos a relevância dos conhecimentos que são construídos até mesmo antes do sujeito iniciar a escolarização, conhecimentos esses que, quando acionados, contribuem para a evolução do processo de compreensão do leitor.

Com o propósito de contribuir com o desenvolvimento da aprendizagem das alunas e alunos dos anos finais do ensino fundamental, pensamos o ensino de leitura na perspectiva sociointeracionista, que leva em consideração todas as experiências dos leitores, possibilitando-os dialogar com os outros e construir conhecimentos, visando desenvolver competências necessárias à participação na sociedade.

Diante de incontáveis gêneros que podem ser trabalhados em sala de aula, com o propósito de desenvolver a competência leitora, escolhemos a crônica, texto narrativo que atrai os leitores por ser curto, mas também por trazer histórias curiosas sobre o cotidiano que prendem a atenção de quem as lê. Geralmente, proporciona uma reflexão a respeito de algum assunto, ou, simplesmente o prazer pelo ato da leitura.

De acordo com Amaral (2008, p. 12):

A palavra “crônica”, em sua origem, está associada à palavra grega “khrónos”, que significa tempo. De khrónos veio chronikós, que quer dizer “relacionado ao tempo”. No latim existia a palavra “chronica”, para designar o gênero que fazia o registro dos acontecimentos históricos, verídicos, numa sequência cronológica, sem um aprofundamento ou interpretação dos fatos.

A autora esclarece que a crônica tem sua origem desde a antiguidade, e que se trata de um gênero que tem como finalidade registrar acontecimentos importantes de pessoas que tinham um certo destaque na sociedade, tornando o registro histórico, que segue uma ordem cronológica.

Por sua vez, Lopes (s.d, p. 3) comenta sobre uma categorização e duração da crônica:

Crônica é um gênero que, embora literário, pertence também ao jornalismo. Poderemos falar de um gênero misto, literário-jornalístico? Sendo o resultado da soma entre literatura e jornalismo, e sendo veiculada nas páginas dos jornais, dirige-se a determinado público-alvo e está, como qualquer texto jornalístico, sujeita a limitações: da ideologia e linha editorial do periódico às estratégias empresariais/comerciais, das limitações narrativas decorrentes dos constrangimentos de produção aos limites do espaço físico (economia de espaço). A sua história enquanto gênero confunde-se, naturalmente, com a própria história do jornalismo.

Para a autora, a crônica é uma mistura de literatura e jornalismo e o fato de ser inicialmente publicada em jornais acabou sujeitando-a a uma certa limitação de tamanho, tornando-a um texto relativamente curto, no entanto, a frequência das publicações tornou a crônica um gênero consolidado no âmbito jornalístico, mas também no literário.

Quanto às características da crônica, Lopes (s.d, p. 8) diz o seguinte:

O cronista assume livremente a sua subjectividade, desenvolve livremente a sua opinião pessoal. As liberdades de forma e de conteúdo estão patentes na crônica; aqui é permitida a narrativa rica em adjetivos e figuras de estilo, em jogos e ambiguidades.

Conforme a autora, a crônica geralmente possui uma certa parcialidade demonstrada por meio da opinião de quem escreve, mas também possui riqueza estilística. Com linguagem simples, narrando situações cotidianas ou reflexões políticas, sociais ou filosóficas, os autores buscam se aproximar de seus leitores, escrevendo em 1ª pessoa ou 3ª pessoa.

Atualmente, a crônica continua sendo publicada em jornais, revistas, livros, mas também a encontramos em meios digitais, o que facilita ainda mais o acesso. Sobre a questão do acesso, acreditamos que, para muitos, a escola deva ser o único local acessível aos livros, por isso, a ins-

tituição deve garantir que o alunado tenha contato com um bom acervo, possibilitando-o experiências leitoras.

Escolhemos este gênero textual, devido toda a riqueza que o envolve, não apenas por ser curto, mas por considerarmos que dá para selecionar exemplares que se aproximam mais das vivências cotidianas das alunas e alunos, proporcionando um diálogo que contribui para o desenvolvimento de aprendizagens.

Metodologia

Quanto à abordagem, nossa pesquisa é qualitativa, pois não se preocupou com representatividades numéricas, mas sim, com um tema que pode servir para o ensino de Língua Portuguesa, ou seja, se ocupa em estudar aspectos subjetivos de questões sociais.

Como procedimentos, contamos com a pesquisa bibliográfica. Recorremos tanto aos documentos orientadores do ensino, a exemplo dos PCN (1998) e da BNCC (2018), quanto a autores, como Kleiman (2016) e Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017), para discutirmos sobre o ensino de leitura. Ainda sobre a pesquisa bibliográfica, autores como Amaral (2008) e Lopes (s/d), nos auxiliaram nas reflexões acerca do gênero crônica.

Apresentação de procedimento didático

Nossa proposta contempla, principalmente, a formação de rodas de conversa. Acreditamos que esse é um instrumento que gera dados para reflexão tanto daquele que propõe a atividade, quanto daqueles que participam dela.

A roda de conversa deve ser utilizada, em nossa opinião, por ser um instrumento de geração de dados que possibilita reflexões, tanto para o professor que conduz a atividade, quanto para os participantes envolvidos. Segundo Moura e Lima (2014), a roda de conversa permite que os participantes expressem suas opiniões, interesses e partilhem experiências, além de possibilitar reflexões e o desenvolvimento do pensamento crítico.

O plano consta de duas atividades diagnósticas, sendo uma inicial, para detectar os possíveis problemas referentes à leitura e uma final,

realizada após a aplicação das atividades de intervenção, para observar uma possível evolução no desenvolvimento da compreensão leitora. Essas atividades diagnósticas têm o objetivo, portanto, de detectar os possíveis problemas, bem como os avanços no desenvolvimento da competência leitora.

As atividades diagnósticas propostas são compostas de 12 questões de múltipla escolha que contemplam os descritores da Matriz de Referência do SAEB: Tópico I (*Procedimentos de leitura*): D1- *Localizar informações explícitas em um texto*, D3-*inferir o sentido de uma palavra ou expressão*, D4-*inferir uma informação implícita em um texto* e D14- *distinguir um fato de uma opinião relativa a esse fato*; Tópico II (*A coerência e a coesão no processamento do texto*): D10-*identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa* e D11- *estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto*.

Além dessas atividades diagnósticas (inicial e final), propomos atividades de intervenção por meio de oficinas pedagógicas, que levam em consideração o conhecimento prévio do aluno, além de seus conhecimentos linguístico e interacional, a fim de auxiliar no processo de obtenção da proficiência leitora.

As oficinas pedagógicas, realizadas entre as atividades diagnósticas, foram pensadas, inicialmente, para que as atividades de leitura de crônicas diversas possam colaborar para que os alunos desenvolvam os descritores envolvidos no tópico I e tópico II, supramencionados, mas também, para que agucem o gosto pela leitura e sintam-se motivados para realizar leituras para além dos muros da escola.

Atividade diagnóstica inicial

Tempo utilizado: 2h/a

Procedimentos metodológicos:

1º momento: entrega de atividade com 12 (doze) questões de múltipla escolha (todas as questões devem partir de crônicas pré-selecionadas).

Oficina 1. Conhecendo o gênero textual crônica

Objetivos:

- Realizar a leitura de imagens;
- Introduzir a leitura do gênero textual crônica;
- Incentivar o gosto pela leitura por meio de inferências sobre o texto que será lido.

Procedimentos metodológicos:

1º momento: sondar a respeito dos conhecimentos prévios acerca do gênero crônica e suas características.

2º momento: apresentar imagens que estabeleçam relação com o cotidiano das pessoas e pedir para que os alunos as analisem. Realizar uma roda de conversa sobre a leitura dessas imagens. Fazer perguntas, como: o que as imagens retratam? Como é o lugar mostrado na imagem? Quando essa imagem foi registrada? Como os seres que aparecem nas imagens podem ser descritos?

3º momento: apresentar breve biografia do autor Rubem Braga, leitura silenciosa e depois colaborativa da crônica *Meu ideal seria escrever*. Após a leitura, promover uma discussão sobre as impressões do texto, instigando-os a pensar, a partir de perguntas, como: Por que o autor deseja escrever uma história engraçada? Por que ele diz que a moça tem uma casa cinzenta, e não verde, azul ou amarela? Ao descrever um raio de sol, o autor lhe atribui características que, de certa forma, se opõem às da moça. Cite algumas dessas características. Como você interpretaria a oração “que todos limpassem seu coração com lágrimas de alegria”? Afinal, que história Rubem Braga inventou para alegrar e comover tantas pessoas?

Ao final, relacionar a crônica com as imagens vistas anteriormente, para mostrar que tanto as imagens quanto a crônica tratam de situações do cotidiano. Em seguida, questioná-los, propondo um momento de conversação: Qual fato lhe chamou mais atenção no texto lido? Que relação existe entre as imagens que vimos e a crônica lida?

Recursos necessários: aparelho de *datashow*, imagens selecionadas e arquivadas em um *pendrive* e textos xerocopiados.

Tempo: 4h/a

Como serão avaliados: As alunas e os alunos serão avaliados por meio da participação na roda de conversa, ou seja, as respostas que darão ao longo dos diálogos.

Resultados esperados: com a aplicação dessa oficina, é esperado que os alunos busquem informações explícitas no texto (descriptor 1 – tópico I) e passem a fazer inferências de uma informação implícita no texto (descriptor 4 – tópico I).

Oficina 2. Aprofundando o gênero textual crônica

Objetivos:

- Conhecer o gênero textual crônica por meio da conceituação e apreciação de textos;
- Apresentar o escritor Ivan Ângelo;
- Realizar leitura da crônica: *Lanterna Mágica*, de Ivan Ângelo para observar o conteúdo, o estilo e a composição textual.

Procedimentos metodológicos:

1º momento: distribuição de diversos livros de crônicas, espaço para comentários a respeito dos títulos que mais chamaram a atenção.

2º momento: revisão sobre os temas tratados na oficina anterior, a partir da exibição de um vídeo sobre o gênero crônica e suas principais características.

3º momento: apresentação de breve biografia do escritor e cronista Ivan Ângelo; leitura, interpretação e discussões sobre o texto *Lanterna Mágica*, de sua autoria.

4º momento: apresentação de breve biografia do escritor Luis Fernando Veríssimo; leitura, interpretação e discussões sobre o texto *Futebol de rua*, de sua autoria.

Recursos necessários: aparelho de *datashow*, vídeo sobre o gênero textual crônica arquivado em um *pendrive*, textos (biografias dos autores e as crônicas selecionadas) xerocopiados.

Tempo: 4h/a

Como serão avaliados: As alunas e os alunos serão avaliados por meio da participação na roda de conversa, ou seja, as respostas que darão ao longo dos diálogos.

Resultados esperados: com a aplicação dessa oficina, é esperado que os alunos busquem informações explícitas no texto (descriptor 1 – tópico I), façam inferências sobre o sentido de uma palavra ou expressão do texto (descriptor 3 – tópico I), passem a fazer inferências de uma informação implícita no texto (descriptor 4 – tópico I), e distinga um fato de uma opinião relativa a esse fato (descriptor 14 – tópico II).

Oficina 3. Conhecendo os tipos de crônicas

Objetivos:

- Conhecer os tipos de crônicas que circulam em livros, jornais, internet;
- Estimular o contato com a leitura promovendo um momento de partilha;
- Aumentar o repertório linguístico e literário.

Procedimentos metodológicos:

1º momento: Apresentar os tipos de crônicas por meio de aula expositiva, com a utilização de material produzido que defina e especifique as crônicas em: descritiva, narrativa, narrativo-descritiva, dissertativa, humorística, lírica, poética, jornalística, histórica, crônica-ensaio e filosófica.

2º momento: Leitura de várias crônicas e seus respectivos autores. Para tanto, deve-se dividir a turma em 5 grupos e, para cada grupo, distri-

buir um envelope contendo algumas crônicas acompanhadas da biografia dos respectivos autores. (Sugestão de crônicas: *Ser brotinho*, de Paulo Mendes Campos; *Solidários na porta*, de Luís Fernando Veríssimo; *O fim do mundo*, de Cecília Meireles; *A mulher e a patroa*, de Martha Medeiros; *Em caso de despressurização*, de Martha Medeiros). Propor, então, que os grupos realizem a leitura do material, discutam e elejam a crônica que mais chamou a atenção deles. Explicar que, ao final da participação de todos os grupos, haverá uma eleição para a escolha de duas crônicas que serão estudadas nas aulas seguintes.

Recursos necessários: textos xerocopiados.

Tempo: 4h/a

Como serão avaliados: As alunas e os alunos serão avaliados por meio da participação na roda de conversa, ou seja, as respostas que darão ao longo dos diálogos.

Resultados esperados: com a aplicação dessa oficina, é esperado que os alunos identifiquem os elementos que constroem a narrativa e o conflito gerador do enredo (descritor 10 – tópico II).

Oficina 4. Desenvolvendo a criticidade

Objetivos:

- Proporcionar leituras e reflexões de temas que gerem debates.
- Ampliar a capacidade interpretativa e crítica.

Procedimentos metodológicos:

1º momento: discussão sobre o tema *bullying*, breve apresentação da autora Tati Bernardi.

2º momento: leitura, interpretação e discussões sobre a crônica: *Bullying, seu lindo*, de Tati Bernardi.

Recursos necessários: textos xerocopiados.

Tempo: 2h/a

Como serão avaliados: As alunas e os alunos serão avaliados por meio da participação na roda de conversa, ou seja, as respostas que darão ao longo dos diálogos.

Resultados esperados: com a aplicação dessa oficina, é esperado que os alunos façam inferências sobre o sentido de uma palavra ou expressão do texto (descriptor 3 – tópico I), distingam um fato de uma opinião relativa a esse fato (descriptor 14 – tópico II) e estabeleçam relações de causa e consequência entre partes e elementos do texto (descriptor 11 – tópico II).

Atividade diagnóstica final

Tempo utilizado: 2h/a

Procedimentos metodológicos:

1º momento: entrega de atividade com 12 (doze) questões de múltipla escolha (todas as questões devem partir de crônicas pré-selecionadas).

Considerações finais

Essa é uma proposta que pode ser utilizada como apresentada e/ou também poderá ser adaptada, de acordo com as necessidades dos sujeitos envolvidos na proposta. Esperamos com esse procedimento didático incentivar o hábito da leitura, contribuindo com o desenvolvimento de habilidades leitoras, de modo que isso se reflita não apenas na compreensão textual e comunicativa, mas nas construções das vivências sociais dos estudantes.

Referências

AMARAL, Heloísa. O gênero textual crônica. **Revista na Ponta do Lápis**, São Paulo, ano IV, ed. 10, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC. 2018.

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

FERRAREZI JR, Celso; DE CARVALHO, Robson Santos. **De alunos a leitores**: o ensino da leitura na EDUCAÇÃO BÁSICA. 1ª. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**: leitura e produção. 2ª ed. Cascavel: Assoeste, 1984.

HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento et al. **O que quer, o que pode esta língua**: perspectivas para o ensino de língua portuguesa. Natal: IFRN Editora, 2014. 157p.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor–Aspectos cognitivos da leitura**. 16ª ed. Campinas/SP: Pontes Editores, 2016a.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 16ª ed. Campinas/SP: Pontes Editores, 2016b.

KOCH, Ingedore Villaça e ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3ª ed, 13ª reimpressão.–São Paulo: Contexto, 2018.

MOURA. Adriana Ferro e LIMA, Maria Glória. A reinvenção da roda: roda de conversa: um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v.23, n.1, p. 98-106, jan.-jun. 2014.

O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E O TRABALHO COM OS GÊNEROS TEXTUAIS NO ENSINO REMOTO

Fernanda Barboza de Lima¹

Introdução

Uma situação inédita de emergência sanitária internacional, a pandemia ocasionada pela Covid-19, exigiu que escolas e universidades suspendessem suas atividades por um período indefinido. Entendendo a necessidade de minimizar os impactos dessa lacuna na formação de milhares de alunos, centenas de escolas passaram a desenvolver suas atividades no formato remoto emergencial.

No esteio dessas iniciativas, muitos desafios foram enfrentados pelas escolas públicas que, em tempo recorde, sem recursos ou planejamento, precisaram pensar em medidas para atenuar os impactos educacionais trazidos pela pandemia. O Programa Residência Pedagógica (PRP), edital 2020, iniciou suas atividades nesse contexto, adaptando todas as etapas do programa para o formato remoto. Assim, os residentes vivenciaram, no âmbito dos acontecimentos, junto à escola campo e à professora preceptora, todas as adversidades impostas durante o período e adquiriram todos os conhecimentos possibilitados por ele, também.

¹ Doutora em Letras, UFPB, e-mail: fernandabarboza.ufpb@gmail.com

Como é possível antever, ao fim da jornada de 18 meses de trabalho, diversas experiências e aprendizados se acumularam e, de forma inquestionável, contribuíram para a formação dos futuros professores de Língua Portuguesa, que passaram a melhor compreender as complexidades do ensino público e, conforme os relatos lidos, “tornaram-se mais capazes de vivenciar as adversidades que porventura, atravessam o caminho do professor do ensino básico”.

Esse trabalho, assim, se propõe a refletir sobre essa experiência, buscando, por meio da leitura de relatórios produzidos pelos residentes participantes do núcleo, analisar quais as escolhas didático-metodológicas feitas por eles, durante o programa, para o trabalho com a leitura e a escrita de gêneros textuais diversos, e como viabilizaram esse planejamento dentro do contexto do ensino remoto.

Ao todo, o PRP, núcleo Letras – Língua Portuguesa, da UFPB, *Campus IV*, contou com a atuação de uma orientadora, uma preceptora, 8 residentes bolsistas e 2 residentes voluntários. Ao fim de cada módulo de 6 meses, os residentes precisavam elaborar um relatório das atividades vividas. Dessa forma, como tivemos três módulos, 30 relatórios foram produzidos. Além desses documentos exigidos pela coordenação do núcleo, os residentes também produziram um relato de experiência (atividade final), esse último, uma exigência da coordenação geral do programa. Esses relatos deveriam explicar sobre um aspecto que tivesse marcado a experiência do residente ou deveria condensar os aprendizados vividos ao longo do projeto.

Assim, nosso *corpus* é composto por 40 trabalhos produzidos ao longo do programa: 30 relatórios de atividades e 10 relatos de experiência. Nossa pesquisa, dessa forma, é documental, já que se embasa em relatórios e relatos produzidos pelos residentes envolvidos. Como procedimentos metodológicos, utilizamo-nos da pesquisa bibliográfica, pois consultamos textos que discutem o ensino de Língua Portuguesa numa perspectiva sociointeracionista, da mesma forma em que nos baseamos em documentos orientadores do ensino para fundamentar nossas discussões.

Perspectivas teóricas

Já há algumas décadas não há como desvincular o ensino de Língua Portuguesa ao trabalho com os gêneros textuais. Se o ensino de língua deve voltar-se ao desenvolvimento das competências da linguagem e a linguagem se materializa por meio de textos orais ou escritos, devem ser esses textos a unidade de ensino da língua. É isso que é defendido pelos mais diversos teóricos da Linguística Aplicada ao Ensino e é isso que preconizam os documentos orientadores do ensino de línguas, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e mais recentemente da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

[...] a unidade básica de ensino só pode ser o texto (BRASIL, 1998, p. 23).

O texto é único como enunciado, mas múltiplo enquanto possibilidade aberta de atribuição de significados, devendo, portanto, ser objeto também único de análise/síntese (BRASIL, 2000, p. 19).

Tal Proposta Assume A Centralidade Do Texto Como Unidade De Trabalho E As Perspectivas Enunciativo-Discursivas Na Abordagem, De Forma A Sempre Relacionar Os Textos A Seus Contextos De Produção [...] (Brasil, 2018, P. 67).

Nesse sentido, é a partir do texto que devem organizar-se as práticas de leitura, as produções textuais e a análise e reflexão sobre a língua. A leitura, assim, deve passar a ser atividade de interação entre autor-texto-leitor; e o leitor, o indivíduo que aciona seus conhecimentos prévios para compreensão das marcas e pistas deixadas pelo autor, no texto. O processo de produção de sentidos do texto lido deve se dar por meio de uma atitude/compreensão responsiva em que são ativadas as experiências pessoais e os conhecimentos adquiridos por esse leitor ao longo de sua vida (Bakhtin, 1981; Koch e Elias, 2011).

A escrita, por sua vez, deve ser o local da produção de sentidos, o resultado de escolhas referentes à organização composicional, à seleção do conteúdo e ao estilo adequado ao gênero textual em questão.

Atividades de escrita, nessa perspectiva, devem se dar a partir de um trabalho de preparação, de uma ação sequenciada que preveja etapas como o planejamento, o contato prévio com modelos de textos, a primeira escrita, o trabalho de revisão com vistas à detecção de problemas relacionados à gramática e/ou fatores de textualidade e a reescrita. Um escritor competente, nesse sentido, não apenas produz textos coesos e coerentes, mas o faz com adequações situacionais, finalidades estabelecidas e para leitores determinados (Antunes, 2003, 2010; Ferrarezi Jr e Carvalho, 2015).

Por fim, a análise linguística deve ser a atividade de reflexão sobre como os recursos linguísticos auxiliam a construção discursiva dos gêneros textuais. Atividades com foco na gramática devem contemplar uma maior compreensão da organização estrutural do texto e das redes lexicais e semânticas que nele estão presentes e explicar como essa arrumação atua no sentido de construir os processos de significação (Marcuschi, 2007; Antunes, 2003, 2010, Geraldi, 1997).

Dessa forma, observamos, que as práticas de leitura, escrita e análise linguística, desenvolvidas na escola, devem ser compreendidas como resultado de interações sociais reais e contextualizadas. A língua a ser ensinada deve ser entendida como um processo, como o resultado de estruturas históricas, políticas e culturais que refletem o povo que a pratica.

Embora estejamos falando sobre concepções trazidas em textos e documentos nem tão recentes assim, a importância de discutirmos esse tema liga-se ao fato de que, mesmo atualmente, ainda observamos práticas de ensino voltadas para o prescritivismo, fundamentadas na ideia de língua como conjunto de regras, em que o texto é um instrumento a ser decodificado, o leitor, um decodificador dos significados do texto, e a produção textual, um meio para se observar e corrigir desvios gramaticais.

Os cursos de Letras, das mais diversas universidades espalhadas pelo país, demonstram grande preocupação em alinhar ementas e programas das disciplinas voltadas ao ensino de língua às diretrizes nacionais que preconizam normas e parâmetros desse ensino. Contudo, ainda é perceptível, certa dificuldade em estabelecer os paradigmas teóricos

sociointeracionistas como base, de forma a suplantar crenças e posturas conservadoras sobre a língua e sobre seu ensino.

Estudantes do curso de Letras, ao longo de sua formação acadêmica, são apresentados a materiais teóricos que discutem a importância de aulas de Língua Portuguesa que tenham como foco o texto, lugar de partida e chegada das aulas de leitura e escrita. Contudo, ao vivenciarem as práticas de ensino, possibilitadas pelas disciplinas de Estágio ou por programas como o PIBID, o Residência Pedagógica, o Prolicen, para citar alguns, deparam-se com uma realidade que nem sempre é o reflexo daquilo que preconiza a teoria, pois, muitas vezes, ainda convivem no espaço escolar, concepções de linguagem como *expressão do pensamento*, prevalecendo, em alguns casos, um trabalho com a língua centrado no reconhecimento do código e nas regras do bem falar e escrever (Geraldi, 2004).

É nesse complexo espaço que devem atuar nossos graduandos que, se utilizando de bom nível de maleabilidade, devem pensar em situações de ensino que condigam com as concepções de linguagem aprendidas em documentos e na literatura da área, sem perder de vista que a realidade da sala de aula em que atuam nem sempre acompanha as direções apontadas nos referenciais teóricos, por motivos que, muitas vezes, extrapolam os limites puramente pedagógicos.

As discussões sobre concepções de linguagem e práticas de ensino devem, assim, ser pensadas a serviço de escolas e alunos “reais”, com situações sociais, econômicas e culturais situadas. Essa escola e esses alunos, entretanto, nem sempre são contemplados nas discussões teóricas e nos compêndios que orientam o ensino. Por isso, é imprescindível que sejam ampliados os vínculos entre academia e escola, que se afunilem as relações entre a formação do professor de Língua Portuguesa e as necessidades da escola “real”.

O fortalecimento desse vínculo pressupõe uma imersão contínua no espaço escolar, o lugar mais fecundo para as trocas de experiências e saberes e para a construção de um conhecimento crítico e reflexivo sobre o ensino. Nesse sentido, experiências proporcionadas por programas como o Residência Pedagógica, objeto de nossa comunicação, têm grande

valor, uma vez que as relações teórico-práticas perpassam todas as etapas, permitindo que o residente, agora, possa unir seus saberes científicos e metodológicos sobre o acontecimento *aula* às práticas reais que acontecem no espaço da sala de aula.

O Programa Residência Pedagógica (PRP) foi implementado em 2018 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), a fim de incentivar a formação do futuro professor. O PRP, edição 2020, contou com uma carga horária de 414 horas divididas em três módulos de seis meses cada. Cada módulo teve 138 horas divididas da seguinte forma:

- a) 86 horas de preparação envolvendo estudo sobre os conteúdos do componente curricular em que exercerá a docência e sobre metodologias de ensino, familiarização com a atividade docente por meio da ambientação na escola e da observação semi-estruturada em sala de aula, elaboração de relatório juntamente com o preceptor e o docente orientador, avaliação da experiência, entre outras atividades;
- b) 12 horas de elaboração de planos de aula;
- c) 40 horas de regência com acompanhamento do preceptor (Edital PRG, p. 4, 2020).

Como supramencionado, além de oportunizar uma imersão do residente na sala de aula, o programa busca promover uma articulação entre as práticas planejadas ao longo dos semestres às diretrizes impostas pela Base Nacional Comum Curricular. Todas as etapas, desde a formação pedagógica até as ministrações de aulas são pensadas para que os residentes reflitam sobre todos os fatores envolvidos no acontecimento *aula*, compreendendo-o como o resultado de um planejamento, em que procedimentos metodológicos e avaliativos não são atividades aleatórias ou desprendidas, ao contrário, carregam intenções e são reflexos de escolhas e direções que visam conduzir a objetivos pré-determinados.

O PRP, edição 2020, como dito anteriormente, iniciou suas atividades quando a pandemia ocasionada pela Covid-19 impeliu escolas e universidades a programarem novos formatos de ensino, pensados para atenuar

os efeitos que a interrupção abrupta das aulas presenciais traria. Entre outubro de 2020 e março de 2022, o núcleo de Letras – Língua Portuguesa (LP), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), *Campus IV*, realizou atividades de formação pedagógica, observação de aulas, preparação de materiais didáticos e ministração de aulas em plataformas digitais.

Professores, preceptores e residentes passaram a utilizar plataformas como *Meet* e *Zoom* para encontros formativos, aulas síncronas e reuniões da equipe. Plantões de dúvidas a respeito das aulas ministradas eram organizados pelo *Whatsapp*, que também servia para que o núcleo pudesse se comunicar com agilidade. Materiais pedagógicos foram produzidos tanto da forma mais conhecida, como textos e exercícios formatados no *Word* e *slides* no *Powerpoint*, como em formatos mais modernos, como *quizzes*, *podcasts* e videoaulas.

O objetivo principal era que todas as atividades que compunham o programa fossem oportunizadas e que os residentes pudessem ter uma formação que subsidiasse a prática, e que essa prática fosse reflexo de um planejamento pensado em consonância com a realidade da escola, agora, envolta em grandes desafios.

É importante salientar, nesse contexto que, embora diversos orientadores do programa tivessem experiência com educação a distância, o que facilitou o aprendizado e manuseio de recursos tecnológicos, a EAD não pode ser confundida com a educação remota. Conforme Hodges (2020 apud Arruda, 2020, p. 265), educação remota se diferencia da Educação a Distância, “[...] pelo caráter emergencial que propõe usos e apropriações das tecnologias em circunstâncias específicas de atendimento onde outrora existia regularmente a educação presencial”.

Ou seja, media-se ensino e aprendizagem por meio da tecnologia, mas para um público vindo das práticas do ensino presencial. Dentro de uma situação atípica e de crise, são criados meios e soluções para que atividades e conteúdos tradicionalmente planejados para o modelo presencial sejam transpostos para um formato *on-line*. Nesse sentido, podem ser usadas como ferramentas de ensino tanto as mais comuns da EAD,

como arquivos de textos, vídeos e atividades assíncronas (tarefas, questionários, fóruns), quanto as que tentam se aproximar ao máximo da aula presencial, como as aulas síncronas, em ambientes virtuais, no formato de *lives* (Arruda, 2020).

Dentro desse universo, tanto professores quanto alunos, muitas vezes, deram os primeiros passos em plataformas que exigiam habilidades tecnológicas específicas. Alguns alunos, por estarem familiarizados com suportes e ferramentas digitais, rapidamente adaptaram-se àquela realidade, outros não. Alguns professores, por desenvolverem trabalhos em ambientes virtuais de aprendizagem, como o *Moodle*, o *TelEduc*, a *AulaNet*, por exemplo, navegava com mais facilidade pelas plataformas disponibilizadas por suas instituições de ensino, outros não. Para alguns desses sujeitos, o ambiente virtual de ensino é um espaço desconhecido, o que o torna extremamente desafiador.

Com isso, queremos dizer que não há como discutir sobre o ensino de Língua Portuguesa, sobre gêneros textuais, sobre formação docente, no recorte temporal de 2020-2022, sem refletirmos sobre os impactos que esse período inédito trouxe à realidade educacional brasileira. Desafios já conhecidos, no tocante ao ensino de leitura, escrita e gramática, foram maximizados nesse período.

Por isso, reflexões e problematizações a respeito do ensino de leitura, escrita e gramática, dentro do contexto da pandemia, acabam por transpor as questões puramente linguísticas e textuais, e revelar problemas maiores, relacionados às questões tecnológicas e econômicas, sociais e emocionais de cada indivíduo integrante desse processo. Esse trabalho, portanto, objetiva discutir sobre o ensino de Língua Portuguesa e a formação docente, mas sem perder de vista que as circunstâncias ora impostas pela pandemia e aqui discutidas deram uma configuração muito particular as experiências vivenciadas por todos os envolvidos no PRP 2020 e, acreditamos, a todas as vivências compartilhadas por alunos, professores e gestores nesse período.

Procedimentos metodológicos

Nossa pesquisa se preocupou com a produção de informações que auxiliassem o debate sobre o ensino de Língua Portuguesa e a formação docente, através da observação de fenômenos que surgem das práticas sociais dos indivíduos. Dessa forma, podemos dizer que se trata de uma pesquisa qualitativo-interpretativista.

Por meio da leitura de relatórios e relatos de experiência, produzidos por 10 residentes do Programa Residência Pedagógica, edição 2020, núcleo Letras-Língua Portuguesa, Campus IV, UFPB, buscamos investigar como, no processo de planejamento e ministração de aulas, esses graduandos organizaram atividades de leitura, escrita e gramática, utilizando gêneros textuais como base. Para essa investigação, analisamos um total de 40 documentos, sendo 30 relatórios produzidos nos fins de cada um dos três semestres que compuseram o tempo do programa, e 10 relatos de experiência pedidos pela coordenação geral do PRP, como requisito para conclusão da experiência.

Nosso trabalho, assim, deteve-se à análise documental. A identidade dos residentes envolvidos no processo foi preservada e as citações, ao longo do texto, de partes dos relatórios e relatos de experiência, são marcadas pela enumeração dos mesmos: *Relatório 1A (referente ao relatório produzido pelo primeiro residente no primeiro período)*, *Relatório 2A ((referente ao relatório produzido pelo primeiro residente no segundo período e, assim, sucessivamente)*, *Relato de Experiência (RE1, RE2 etc.)*. A pesquisa teve as seguintes etapas: levantamento de bibliografia que discutisse sobre ensino de Língua Portuguesa, leitura dos textos produzidos pelos residentes, análise e interpretação dos dados.

Análise dos dados

Ao longo dos três módulos vivenciados em 18 meses de trabalho, foram produzidos planos de ação que tinham objetivos variados, como:

conhecer as cinco competências cobradas na redação do ENEM², compreender a estrutura composicional de gêneros diversos, trabalhar questões gramaticais e conhecer as escolas literárias. Desses objetivos, discutiremos nessa seção os três primeiros.

Com relação ao plano de ação *Conhecendo as cinco competências da redação do ENEM*, foi interessante observar que, mesmo aqueles que ficaram com competências que exigiam um trabalho com conteúdos da gramática normativa, o fizeram a partir de um trabalho voltado para a leitura de textos.

“Alguns alunos ficaram surpresos com a utilização de trechos de músicas, relatos de filmes e séries nas introduções das redações apresentadas” (Relatório 1A).

“Para exemplificar melhor quais os maiores erros na primeira competência da redação do ENEM, utilizamos trechos de redações, para treinar a capacidade deles de reconhecer estes erros” (Relatório 1C).

“Levamos várias redações como exemplos e também usamos exemplos de redações que estão no próprio documento do Inep” (Relatório 1D).

“Os alunos já tinham um pré-conhecimento sobre o uso dos conectivos para estabelecer sentidos ao longo do texto” (Relatório 1J)

Nos relatos, também é possível perceber que os residentes se preocupavam com o planejamento de aulas dinâmicas, que instigassem a participação. Para isso, acreditavam serem as leituras de textos o melhor caminho para incentivar o interesse e a consequente interação. Embora tenham relatado a dificuldade de manter o engajamento no formato remoto, buscavam apresentar os textos em slides criativos, estimular a leitura compartilhada e oportunizar plantões de dúvidas no *whatsapp* para

2 As cinco competências cobradas na redação do ENEM são: 1. Domínio da norma padrão da LP, 2. Compreender o tema e não fugir do que é proposto, 3. Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista, 4. Conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação, 5. Respeito aos direitos humanos.

que os alunos tivessem um tempo a mais para se familiarizarem com a escrita de um texto dissertativo-argumentativo.

Com relação à escrita de redações, os residentes relataram que, mesmo pensando em atividades sequenciadas, que privilegiassem revisões e reescritas, não obtiveram sucesso. Os estudantes esqueciam de enviar as produções ou mesmo se negavam a produzir os textos. O formato remoto, por sua vez, não favorecia que os residentes pudessem propor que as produções textuais fossem feitas na hora da aula, por isso, acabavam focando na leitura de redações e orientações sobre como construí-las.

Nós percebemos no decorrer das aulas que os alunos não contribuíam com as suas interações no momento da aula, além disso, observamos também que muitos alunos não estavam presentes, possivelmente pela falta de internet ou recursos tecnológicos (RE2)

Observamos, assim, que havia, por parte dos residentes, a compreensão da importância de oportunizar atividades de escrita contextualizadas, sequenciadas e acompanhadas pelo professor. Contudo, por não encontrarem um ambiente propício para isso, focaram em outras estratégias, mais relacionadas à leitura e à análise da estrutura composicional das redações, mas sem perder de vista a importância de um trabalho planejado quando o tema é a escrita.

Com relação ao plano de ação *Trabalhando* gêneros textuais diversos, cada dupla ficou responsável pelo trabalho com gêneros, como: resumo, entrevista, crônica, resenha, carta do leitor, notícia, ata, requerimento, conto, poema, entre outros. Ao longo de todo o programa, os residentes se dividiram em duplas, que elaboravam o plano de ação, executavam-no e avaliavam-no juntas. Seguindo as orientações da professora preceptora, cada dupla deveria pensar numa aula que apresentasse o gênero em questão e discutisse sua funcionalidade e estrutura composicional, a partir da leitura de vários exemplares do gênero. A tabela a seguir apresenta alguns procedimentos metodológicos pensados para as aulas sobre os gêneros.

Tabela 1- Trechos retirados dos planos de aula anexados aos relatórios elaborados pelos residentes ao fim dos módulos. Temática: gêneros textuais.

Gêneros textuais	Procedimentos metodológicos
Resumo	1. Apresentação do gênero resumo, funcionalidade do gênero e estrutura composicional. 2. Apresentação de tipos de resumo: sumário, esquema, mapa mental, mapa conceitual, texto escrito. 3. Dinâmica interativa: apresentação de um texto pequeno e elaboração de um mapa mental junto aos alunos.
Entrevista	1. Apresentação de um vídeo que traz uma entrevista gravada. 2. Discussão sobre o que é a entrevista, como se estrutura, para que serve, quais os tipos e os modelos de entrevista. 3. Atividade de fixação: Quiz.
Crônica	1. Contextualização do período histórico que ocorreu a crônica; 2. Apresentação do conceito do gênero literário “crônica”, suas características e alguns tipos; 3. Análise de uma crônica de forma sucinta; 4. Fazer a leitura de alguns trechos de crônicas para facilitar, ainda mais, o entendimento do gênero; 5. Aplicação do jogo <i>Roleta da crônica</i> . 6. Realizar uma atividade de perguntas e respostas objetivas.
Resenha	1. Contextualização a respeito do conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero resenha e exposição do conceito de resenha e sua função social. 2. Discussão sobre resenha descritiva e resenha crítica, suas características e estruturas. 3. Apresentação e identificação de modelos de resenha crítica e resenha descritiva. 4. Reprodução de dois trailers do filme “Liga da Justiça”– <i>Trailer Oficial</i> e <i>Trailer Amador</i> , e leitura da resenha crítica sobre o filme. 5. Discussão sobre os textos com a finalidade de identificar as semelhanças e diferenças entre eles. 5: Quiz sobre o gênero resenha e uma atividade sobre uma resenha do filme “Crepúsculo”.

Carta do leitor	1. Apresentação resumida do gênero carta do leitor. 2. Exposição de textos para observar suas principais características. 3. Comparação entre cartas de leitor e cartas ao leitor. 3. Comparação entre cartas de leitor e textos editoriais. 4. Discussão compartilhada sobre o tema. 4. Atividade de fixação: <i>Quiz</i> .
Notícia	1. Apresentação do gênero. 2. Leitura de notícias com estruturas ambíguas. 3. Análise da estrutura das notícias. 3. Debate sobre os textos.

Fonte: Organização da autora.

Quando a aula era focada nos gêneros textuais, as atividades de leitura e interpretação aconteciam em paralelo às atividades que objetivavam apresentar os gêneros, em sua funcionalidade e estrutura composicional. A exibição de um filme antecipou a discussão sobre a estrutura da resenha, um texto sobre a *Parada gay de Recife* propiciou o estudo das partes de uma notícia, a leitura de *Solidários na porta*, de Luís Fernando Veríssimo, fundamentou as discussões sobre crônica; ou seja, ao se estudar as características dos gêneros, desenvolviam-se consonantemente as competências leitoras e interpretativas, ampliando-se os conhecimentos de mundo do estudante.

[...] não podemos deixar de trabalhar a leitura do texto literário em detrimento a uma formação só voltada ao Exame Nacional do Ensino Médio [...] esse tipo de leitura deve continuar sendo o cerne do trabalho com a linguagem no Ensino Médio, obviamente, integrado à leitura de outros gêneros diversos. (RE1)

O espaço virtual pode promover, se bem orientado por professores, o desenvolvimento de um aluno mais pesquisador e mais inserido em práticas de linguagem diversas que exigem a formulação de gêneros diversos. (RE5)

Toda a aula, na perspectiva sociointeracionista, prevê que o trabalho com leitura, escrita e análise linguística seja feito tendo como objetos os diversificados gêneros textuais, como orienta a Base Nacional Comum Curricular. (RE10)

A partir das reflexões realizadas pelos residentes de suas práticas de ensino, pudemos observar a importância dada ao trabalho com os gêneros textuais. Em seus relatos, demonstraram compreender que, assim como é trazido na BNCC (2018, p. 490), um trabalho que prioriza uma “perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos”, tem por consequência “um ensino que amplia o universo cultural do aluno” (Relatório 2C).

O plano de ação *Questões gramaticais* teve por objetivo trabalhar aspectos da gramática responsáveis por tornar possível o funcionamento dos textos. As duplas de residentes tinham que planejar aulas para o trabalho com os temas: adjetivos, substantivos, pronomes, verbos, funções da linguagem, variação linguística, acentuação, homônimos, parônimos, entre outros. É importante salientar que os assuntos selecionados compunham os temas presentes no currículo escolar, ou seja, os residentes tinham que desenvolver ações com os conteúdos previamente planejados para a disciplina.

Tabela 2–Trechos retirados dos planos de aula anexados aos relatórios elaborados pelos residentes ao fim dos módulos. Temática: Questões gramaticais

Conteúdo gramatical	Procedimentos metodológicos
Substantivo	1. Definição do termo <i>substantivo</i> . 2. Discussão sobre as classificações dos substantivos. 3. Estudo sobre as flexões dos substantivos em gênero, número e grau. 4. Apresentação das variações de gênero dos substantivos presentes em gêneros textuais diversos. 5. Aplicação de questionário objetivo.
Adjetivo	1. Apresentação do conteúdo “adjetivo”, expondo seus conceitos iniciais, tipos de adjetivo, uso do adjetivo. 2. Leitura de texto para aguçar o conhecimento sobre o assunto e observar como o adjetivo funciona no texto. 3. Realização de dinâmicas com jogos interativos.

Advérbio	1. Apresentação do conteúdo “advérbio”, expondo seus conceitos iniciais, utilização, classificação, etc. 2. Leitura complementar de textos para aguçar o conhecimento sobre o assunto e observar como o advérbio funciona no texto.
Pronome	1. Sondagem dos conhecimentos prévios dos alunos sobre a classe de palavras pronome; 2. Apresentação do conceito com exemplos; 3. Apresentação dos tipos de pronomes; 4. Classificação dos pronomes com exemplos envolvendo músicas.
Verbo	1. Apresentação sobre o verbo. 2. Discussões sobre aspectos e características dos verbos. 3. Aplicação de questionário objetivo.
Preposição e Conjunção	1. Apresentação das definições de preposição e conjunção. 2. Apresentação das preposições essenciais e principais conjunções. 3. Identificação, num texto, das funcionalidades da preposição e conjunção.
Sujeitos e tipos de sujeitos	1. Sondagem dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o termo essencial sujeito. 2. Apresentação do conceito de sujeito e dos tipos de sujeito com exemplos. 3. Leitura do texto “Noites de Insônia”. 4. Após a leitura do texto, auxiliar os alunos a identificar os tipos de sujeito presentes no texto.
Varição linguística	1. Apresentação de diferentes dialetos brasileiros. 2. Discussão sobre os tipos de variação linguística. 3. Apresentação de textos.

Fonte: Organização da autora.

Analisando os planos de aula que tiveram por tema um conteúdo gramatical, observamos que foi quase unânime o trabalho com o texto como lugar onde os itens gramaticais estudados seriam encontrados e analisados. Dito de outro modo, ao se eleger um aspecto da gramática para estudo, ele ficou em evidência, sendo apresentados seu conceito, características principais e classificações existentes. Depois disso, um texto era apresentado para que fosse lido e nele detectado o item gramatical estudado. Algumas vezes, observamos nos planos uma preocupação, ainda que tímida, em pensar as funcionalidades dos itens gramaticais. No qua-

dro, podemos observar os termos *funcionar* e *funcionalidade*, sinalizando que, para a construção do texto, as unidades da língua são utilizadas com um fim.

É importante salientar nesse ponto das reflexões, que antes de elaborarem os planos de ação, os residentes passaram por um período de preparação, como dito anteriormente, e isso aconteceu nos três módulos, o que chamamos de formação pedagógica. Nessas ocasiões, textos e discussões sobre análise linguística e gramática funcional foram oportunizados, bem como foram discutidas outras formas de trabalhar a gramática na aula de português. O que chama a atenção é a constatação que essas discussões e reflexões não foram suficientes para encorajá-los a planejar aulas em que, junto ao trabalho de leitura de um gênero, viesse também o estudo de regras gramaticais que tornam possível a construção daquele texto, ou seja, os residentes ainda priorizaram as atividades de definições e classificações das unidades da língua em detrimento do estudo das regras de uso dessas unidades.

Considerações finais

Podemos resumir essa análise fazendo algumas observações gerais: quando o foco dos planos de ação foi o trabalho com o gênero textual, atividades de leitura e interpretação foram priorizadas. Nesse sentido, para que houvesse a compreensão das funcionalidades e da estrutura composicional dos gêneros, partiu-se da apresentação de diversos exemplares desses textos, o que fomentou o trabalho paralelo de leitura e discussão dos efeitos de sentido de cada um deles.

Com relação às atividades de escrita, embora tenham demonstrado em seus relatos estarem cientes do papel de um trabalho sequenciado, que dê espaço para escrita, revisão e reescrita, não encontraram formas para que isso se viabilizasse com sucesso, uma vez que o formato remoto dificultava a tarefa de cobrança dessas produções.

De modo geral, as atividades relacionadas à gramática da Língua Portuguesa tiveram abordagens mais tradicionalistas, priorizando vieses mais metalinguísticos que epilinguísticos. Em algumas circunstâncias,

o texto foi usado para que aquele dado gramatical fosse melhor compreendido, mas, no geral, o foco eram as atividades de definição e classificação.

Com isso posto, ressaltamos, entretanto, que as aulas dos residentes, na maior parte do tempo, foram pensadas para que o texto fosse priorizado, para que o formato remoto não impedisse que diversas leituras fossem compartilhadas e servissem para o aprendizado de fatos da língua. Mais uma vez, é importante destacar que não há como mensurar essa experiência sem considerar o período e as condições em que foi desenvolvida, por isso, acreditamos que a apresentação das ações e soluções pensadas pelos residentes do curso de Letras revelam a importância que dão para um ensino sociointeracionista e contextualizado de Língua Portuguesa. Acreditamos que as vivências ora apresentadas podem contribuir, assim, para o debate sobre formação inicial docente e práticas pedagógicas, mas também podem colaborar para pensarmos os desafios e as possibilidades do ensino remoto.

Referências

- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, I. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **Em Rede: Revista de Educação a Distância**. Porto Alegre. v. 7. n. 1. p. 257-275, 2020.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1981.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 2000.
- FERRAREZI-JR, C.; CARVALHO, R. S. de. **Produzir textos na educação básica: o que saber, como fazer**. São Paulo: Parábola, 2015.
- GERALDI, J. W. Concepções de Linguagem e Ensino de Português. *In*: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na Sala de Aula**. 3ª ed. São Paulo: Ática, 2004.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, Â. *et al.* **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

PRG. Edital n°14/2020. PROCESSO SELETIVO DE RESIDENTES BOLSISTAS. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012020-edital-1-2020-residencia-pedagogica-pdf>. Acesso em: 21 nov. 2022.

A HUMANIZAÇÃO DO PARTO E O PAPEL DA MULHER: UMA ANÁLISE DIALÓGICA DAS CADERNETAS DA GESTANTE PUBLICADAS PELO MINISTÉRIO DA SAÚDE EM 2018 E EM 2022

Monique Galdino Queiroz (UFPB)

Introdução

O parto é um evento fundante da vida humana. Conforme afirma Pasche (2010, p. 108), “muito antes do surgimento das ciências médicas, as comunidades e, especialmente, as mulheres, criavam seus modos de nascer e partir”. No entanto, apesar de ser um evento natural e fisiológico, pertencente ao universo feminino, o parto foi deslocado, gradualmente, a partir do século XIX, do ambiente domiciliar para o hospitalar, pois, o desenvolvimento científico, tecnológico e industrial passou a se mostrar como um meio de reduzir os índices de mortalidade materna. Dessa maneira, instaura-se a promessa de controlar esse evento e de reduzir seus riscos.

No entanto, esse deslocamento trouxe consigo uma mudança de assistência: se antes, o parto domiciliar era centrado na mulher, o cenário hospitalar trouxe consigo um modelo tecnocrático e intervencionista. Se anteriormente, a parturiente era assistida por uma parteira e por sua família, o parto hospitalar introduz a figura masculina em um âmbito, anteriormente, exclusivamente feminino. Para Pasche (2010, p. 108), a in-

trodução do médico no saber e nas práticas obstétricas determina a “introdução de um novo olhar e construção de novos sentidos para o parto e nascimento”. Regularidades são buscadas para tornar o parto um evento previsível, e busca-se utilizar os saberes técnico-científicos para planejar e evitar a imprevisibilidade do parto. Perde-se, então, muito da participação ativa da mulher e limita-se a sua autonomia, ao passo que o parto e o nascimento se situam na esfera médica, sendo direcionados por seus agentes.

Centralizando-se o médico no lugar da mulher, adotam-se práticas e rotinas rígidas, que não respeitam o seu ritmo biológico (Pasche, 2010). A tecnologia biomédica passa a ser considerada superior ao corpo feminino, e a mulher, antes protagonista, mostra-se fragilizada, necessitando de intervenções constantes de terceiros para parir. Por exemplo, Maia (2010) registra que uma das mudanças mais significativas fruto da assistência tecnocrática foi a posição da mulher durante o trabalho de parto e no parto. A posição de litotomia (em que a mulher permanece deitada) se justifica por permitir ao médico ver e intervir no parto, mesmo que isso dificulte o processo fisiológico do trabalho de parto. Diniz e Duarte (2004) discutem como essa mudança deu início a uma série de outras intervenções, ainda bem frequentes na atualidade.

a litotomia dificulta o trabalho de parto, o que acaba por justificar o uso indiscriminado de ocitocina (soro que acelera as contrações). A posição deitada e a anestesia a impedem de participar ativamente do parto, obrigando o médico a realizar a manobra de Kristeller (empurrar a barriga da gestante com o braço ou o corpo, manobra banida dos livros de obstetrícia por ser considerada arriscada, mas ainda largamente utilizada). Por fim, a posição deitada não facilita o relaxamento do músculo do períneo, obrigando o médico a realizar a episiotomia em todos os partos vaginais (Diniz e Duarte, 2004, p. 54).

Como se vê acima, as intervenções são sucessivas e oriundas de procedimentos anteriores, gerando, conseqüentemente, um efeito cascata.

No modelo tecnocrático, as mulheres passam a ser submetidas a rotinas frequentes que as conduzem a dois caminhos: um parto normal traumático, permeado por intervenções, ou uma cesárea (Maia, 2010, p. 37). Esse excesso de intervenções rotineiras nas maternidades públicas e privadas foi constatado pela pesquisa Nascer no Brasil, realizada pela Fiocruz em 2011, a partir de uma amostra representativa de partos hospitalares no país. Das mais de 23 mil entrevistadas em 266 maternidades públicas e privadas, constatou-se que 92% dessas mulheres estavam em posição de litotomia ao parir; 56% foram submetidas a episiotomia; 37% receberam a manobra de Kristeller; 40% receberam ocitocina para acelerar o trabalho de parto e apenas 26% puderam se alimentar; 18% contaram com a presença de um acompanhante, direito previsto em lei desde 2009, e apenas 5% dos partos não tiveram nenhuma intervenção. Essas intervenções, embora recorrentes nas maternidades do país, são práticas desaconselhadas pela Organização Mundial de Saúde (OMS) em seu guia prático de assistência ao parto normal, publicado desde 1996.

A manutenção dessas práticas na assistência ao parto brasileira aponta para a magnitude da Violência Obstétrica, expressão cunhada para designar qualquer conduta, ato ou omissão por profissional de saúde que “direta ou indiretamente leva à apropriação indevida dos processos corporais e reprodutivos das mulheres”. Essa violência se manifesta por meio do tratamento desumano, abuso de medicalização e na “patologização de processos naturais, levando à perda da autonomia e da capacidade de decidir livremente sobre seu corpo” (Tesser, Andrezzo e Diniz, 2015, p.30).

Diante desse cenário surgem, então, iniciativas que visam à devolução do protagonismo à mulher. Tornquist (2004, p. 144) aponta como marco, no Brasil, a fundação da Rede pela Humanização do Parto e do Nascimento (ReHuNa) em 1993, que, de acordo com relatos, “teria sido a sucessora de um grupo que se auto-proclamava Ginecologistas Marginais” (Tornquist, 2004, p. 144). Essa instituição, formada por associados médicos, enfermeiras e profissionais de saúde em sua maioria), atua até hoje com o objetivo de reduzir as intervenções e de “promover

um cuidado ao processo de gravidez/parto/nascimento/amamentação baseado na compreensão do processo natural e fisiológico” (Rehuna, 2021).

De maneira geral, o movimento de humanização da assistência ao parto e nascimento objetiva que os profissionais de saúde reconheçam os aspectos sociais e culturais desse evento, oferecendo o suporte “emocional necessário à mulher”, respeitando também a sua fisiologia, evitando intervenções desnecessárias (Dias e Domingues, 2005, p. 700). Esse movimento reúne profissionais e ativistas de diversas áreas, como profissionais de saúde, da psicologia, antropologia, sociologia, profissionais liberais, ONGs e a forte participação de movimentos de mulheres.

Tendo em vista essa tentativa de reconfiguração do modelo de assistência ao parto no Brasil, novos programas, políticas públicas e documentos são criados, como a Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da Mulher (PNAISM) e a implantação da Rede Cegonha. Além disso, o plano de parto, instrumento recomendado pela OMS a fim de registrar os desejos da gestante em relação ao parto, ganha maior popularização nas cadernetas e manuais do governo. Observa-se um maior investimento em Educação em Saúde e em iniciativas para a divulgação de boas práticas, a fim de que as mulheres tenham ciência acerca da Violência Obstétrica e de práticas intervencionistas. A exemplo disso, destacam-se as Cadernetas da Gestante, que englobam um conjunto de informações, orientações e procedimentos para a mulher, com o intuito de difundir as boas práticas de assistência ao parto (Ministério da Saúde, 2015), configurando-se, assim, como um importante investimento nas ações de educação em saúde. Essas cadernetas são atualizadas, reconfiguradas e relançadas, contando, até o momento da publicação deste trabalho com 4 edições: 2014, 2016, 2018 e 2022.

Analisando as diferentes versões dessas cadernetas, como uma das ações necessárias à nossa pesquisa de doutorado, foram observadas regularidades e correspondências entre as versões lançadas em 2014, 2016 e 2018, tanto em relação ao *layout* como em relação ao discurso relacionado à assistência ao parto, à humanização e ao papel da mulher. No entanto, observou-se que o exemplar de 2022 distanciou-se consideravelmente das versões anteriores.

Compreendendo que os textos sofrem influência de contextos de produção e de práticas sociais específicas, o objetivo do presente trabalho é analisar o enunciado em torno da assistência ao parto, da humanização e do papel da mulher, em duas versões dessa caderneta (2018 e 2022), observando as relações dialógicas entre elas. Para tanto, tomamos por base o dialogismo do círculo de Bakhtin (Bakhtin/Volochinov, 2017; Bakhtin, 1997; Bakhtin, 2016), por entendermos que todo o enunciado emerge sempre em um contexto “cultural saturado de significados e valores”, constituindo-se como um ato responsivo e uma tomada de posição nesse contexto (Faraco, 2017, p. 25).

Dialogismo de Bakhtin: algumas concepções

Bakhtin (1997, p. 345), ao conceituar as relações dialógicas, afirma que estas são relações sutis e dinâmicas “de sentido que se estabelecem entre enunciados na comunicação verbal”. O autor esclarece que as relações dialógicas não dependem de “um sistema relacional de ordem lógica ou linguística” nem podem ser reduzidas apenas às relações entre réplicas do diálogo real. De acordo com o autor, o dialogismo é mais amplo e as relações dialógicas se mostram mais “diversificadas e complexas”, pois evocam relações múltiplas de sentido que levam em consideração os sujeitos e os discursos.

Para o autor, o dialogismo é considerado um dos princípios constitutivos da linguagem, uma vez que não se pode reconhecer a primeira nem a última palavra do discurso, pois não há limites para o contexto dialógico. Assim, segundo as ideias do círculo, “os enunciados, ao mesmo tempo que respondem ao já dito (“não há uma palavra que seja a primeira ou a última”), provocam continuamente as mais diversas respostas (Faraco, 2017, p. 59).

O dialogismo parte do pressuposto de que a linguagem está atrelada à práxis da interação verbal, que relaciona os sujeitos na produção de sentidos múltiplos. Dessa maneira, os indivíduos, situados historicamente, produzem enunciados que veiculam posicionamentos axiológicos, pontos de vista, atrelados ao seu contexto de produção. Não se pode, portanto, compreender a língua como um sistema abstrato e isolado de formas lin-

guísticas, nem se pode conceber os enunciados de maneira desvinculada de outros e de seu contexto sócio-histórico. Por conseguinte,

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (Volóchinov, 2017 [1929], p. 229).

Os enunciados que constituem a interação verbal só podem ser compreendidos se considerados, além das formas fisiológicas e do sistema abstrato que os compõem, os processos sociais que lhes significam: é preciso situá-los, retomando a sua situação de produção. Para o círculo, os enunciados mantêm relações de sentido—as relações dialógicas—que devem ser consideradas a partir do todo da interação verbal e “não apenas o evento da interação face a face” (Faraco, 2017, p 65). É importante destacar que essas relações podem acontecer entre enunciados distantes temporalmente e espacialmente, uma vez que “mesmo enunciados que nada sabem um do outro, se confrontados no plano do sentido, revelarão relações dialógicas” (Faraco, op. cit.).

Ressaltamos que essas relações podem ser estabelecidas não apenas entre enunciados completos, mas a partir de qualquer parte de um enunciado. Bakhtin (apud Faraco, 2017) argumenta que caso essa palavra seja percebida como uma representante do enunciado de outrem e não como um vocábulo impessoal da língua, haverá ali duas vozes colidindo dialogicamente. As relações dialógicas podem, assim, se estabelecer “entre as línguas, os dialetos (dialetos territoriais, sociais, jargões), os estilos (funcionais) da língua”? se esses aspectos forem concebidos como um ponto de vista ou “uma visão de mundo realizada pela língua ou fala” (Bakhtin, 1997, p. 348).

Pode-se dizer, portanto, que um enunciado sempre retoma enunciados anteriores e suscita respostas e, dessa maneira, “é reflexo

de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera da comunicação discursiva” (Bakhtin, 2016, p. 57). O autor afirma que os enunciados se ligam dialogicamente uns aos outros ao respondê-los, confirmá-los, rejeitá-los etc., apresentando várias atitudes responsivas em relação a eles.

Frisamos também que, nas concepções do círculo, os enunciados veiculam uma posição social valorativa, pois há sempre uma dimensão avaliativa em sua significação, que expressa uma posição social valorativa. Qualquer enunciado é ideológico, pois acontece no interior de uma esfera da atividade intelectual humana e também expressa sempre uma tomada de posição avaliativa—uma posição axiológica sobre algo (Faraco, op. cit.). Assim, “Todo enunciado emerge sempre e necessariamente num contexto cultural saturado de significados e valores e é sempre um ato responsivo, isto é, uma tomada de posição neste contexto” (Faraco, 2017, p. 25).

É a partir das concepções brevemente apresentadas acima que a análise a que nos propomos será realizada, uma vez que é possível observar as relações dialógicas que se estabelecem entre as duas versões da caderneta.

Do Cartão à Caderneta da Gestante

Atualmente, veículos como *blogs*, *sites* e grupos em redes sociais são meios importantes de divulgação sobre as ações de humanização da assistência ao parto, veiculando informações acerca das intervenções que podem ou não ser realizadas, sobre os direitos da gestante e a respeito de medidas que podem ajudá-la a obter um atendimento humanizado, como o plano de parto. Apesar de serem úteis para a circulação rápida dessas informações, as diretrizes e regulamentações voltadas à humanização do parto, como leis e decretos, estabelecem que o dever de fornecer as informações necessárias à gestante sobre o parto cabe às secretarias de saúde no âmbito estadual e municipal. Nesse sentido, a caderneta da gestante é um veículo de informação à parturiente que não está atrelado necessariamente ao contexto digital, podendo chegar a mulheres que se situam

em regiões remotas ou que, devido a baixas condições socioeconômicas não possuem acesso à internet.

Anteriormente denominado “cartão da gestante”, esse documento, em vigor desde 1980, tinha como objetivo reunir informações sobre a mulher, proporcionando “vínculo entre os serviços ambulatoriais de assistência ao pré-natal e os demais serviços de assistência na gravidez, parto e puerpério” (Rodrigues *et al.*, 2021). Segundo apontam Souza *et al.* (2021), o cartão foi submetido a várias transformações, o que resultou na ampliação de suas funcionalidades e na publicação, em 2014, da “Caderneta da Gestante”. A caderneta não reúne apenas informações sobre a gestante, mas se volta a divulgar informações para a gestante, difundindo as diretrizes de boas práticas de assistência ao parto, auxiliando “nas ações de educação em saúde” (Ministério da Saúde, 2015). A orientação é a de que o material seja distribuído em todas as unidades de saúde do estado e do município que atendam pré-natal pelo SUS.

Após a primeira publicação da caderneta em 2014, houve, em 2016 e 2018, outras duas edições de layout bem semelhante, mas que incluíam espaços para registro de tratamento de doenças, como sífilis e para a administração de vacinas contra a difteria, tétano e coqueluche. Além disso, listam-se ainda os procedimentos que não devem ser realizados durante o parto, em linguagem simples e acessível e o conteúdo orienta a mulher sobre seus direitos e sobre estratégias que podem favorecer o parto.

Destaca-se que ambas as edições mencionam o plano de parto e apresentam um espaço para a sua elaboração, o que coopera para a divulgação do documento e para uma maior participação da mulher no processo de gestar e parir. Adequada de informações sobre seus direitos, leis que os respaldam, procedimentos que não devem ser realizados, como lavagem intestinal, raspagem dos pelos íntimos, rompimento da bolsa, episiotomia e administração de soro com ocitocina, a mulher pode escrever suas intenções e vontades no momento do parto no espaço direcionado a essa redação.

Figura 1- Caderneta da Gestante, 2018



Fonte: Brasil, 2018

Vê-se, por meio dessa publicação, que as novas concepções de assistência ao parto e humanização emergem nos enunciados, resultado dos movimentos que se instauram para a revisão da prática intervencionista obstétrica. No entanto, em 2022, uma nova versão da caderneta foi lançada pelo Ministério da Saúde – publicação que se distanciou consideravelmente das anteriores, trazendo modificações de *layout* e de conteúdo, que serão analisadas a partir das concepções do dialogismo do círculo bakhtiniano, vistas na seção anterior.

Apesar de existirem 4 versões da caderneta da gestante, a presente análise limita-se apenas às versões de 2018 e 2022 por dois motivos: a impossibilidade de analisar todos os exemplares nos limites deste trabalho e também por considerarmos que as edições de 2014, 2016 e 2018 não se diferenciam substancialmente em relação aos enunciados sobre humanização e o papel da mulher. Em contrapartida, há modificações importantes sobre esses temas no exemplar de 2022. Assim, dentre as versões similares, selecionamos, para compor nosso corpus, a caderneta de 2018, uma vez que se mostra mais próxima temporalmente à de 2022.

Para essa análise, consideramos a situação de enunciação de ambas as cadernetas, seus locutores e interlocutores, observando como esses pa-

râmetros exercem influência nos enunciados sobre a humanização e sobre o papel da mulher e do médico na assistência ao parto.

Cadernetas da gestante 2018 e 2022: análise da situação de enunciação

Entendendo que a enunciação é um produto da interação social, estabelece-se que ela é determinada pela situação social, estando estreitamente vinculada ao contexto extraverbal que a originou. Assim, esse elemento que transcende as palavras (o extraverbal) se liga ao verbal, dando origem a enunciados singulares, que, por serem produzidos em contextos específicos, por locutores diferentes, tornam-se únicos e irrepetíveis. Nas palavras de Pires (2002, p. 46), “O contexto e a história refletem-se no sentido do enunciado”, como veremos na análise das cadernetas de 2018 e 2022.

A caderneta de 2018, a exemplo das lançadas em 2014 e 2016, é fortemente influenciada pela Medicina Baseada em Evidências (MBE), movimento responsável por rever as práticas intervencionistas na assistência ao parto a partir de evidências científicas. As recomendações da OMS deram origem à publicação “*Assistência ao Parto Normal–Um Guia Prático*”, em 2000 no Brasil, tornando-se grandes referências para o movimento de humanização.

Diniz explica que a MBE operou um reposicionamento da mulher, redescrivendo o corpo feminino como apto para dar à luz, na maior parte das vezes, sem quaisquer intervenções. Dessa maneira, “O parto, antes por definição um evento médico-cirúrgico de risco, deveria ser tratado com o devido respeito” e considerado uma experiência familiar e pessoal (Diniz, 2005, p. 02). O exemplar traz enunciados que conferem normalidade ao evento “fique tranquila, não se apavore quando aparecerem os primeiros sinais” (Brasil, 2018, p. 28), para apagar a concepção de que a intervenção médica é imprescindível para o parto. Além disso, vê-se, na caderneta, que a mulher é apresentada no centro, acolhida e amparada pela família. A escolha dos recursos visuais recupera e dialoga com os enunciados que visam devolver à gestante o seu protagonismo, deixando-a em evidência em detrimento do médico.

Figura 2- Caderneta da Gestante–2018 (Capa)



Fonte: Brasil, 2018

Convém destacar, como contexto que antecede a revisão do cartão da gestante e a publicação das cadernetas, a criação da Rede Cegonha em 2011, como forma de montar uma rede de cuidados para gestantes e puérperas. Observa-se, no “Manual Prático para a Implementação da Rede Cegonha” que o modelo de assistência da rede “privilegia o bem-estar da parturiente e de seu bebê, buscando ser o menos invasivo possível, considerando tanto os processos fisiológicos, quanto os psicológicos e o contexto sociocultural.” Nesse manual, vê-se que o papel central é da mulher e a equipe médica é tida como coadjuvante. Dessa maneira, o enunciado da caderneta de 2018 dialoga com as diretrizes da rede, pois, em seu texto, estabelece que a mulher deve buscar a melhor posição para o parto, explicando que os médicos a acolherão e combinarão com ela os próximos passos

Além disso, ressaltamos que, em 2013, a humanização e o protagonismo da mulher ganharam destaque por meio do lançamento do filme “O Renascimento do Parto”, amplamente divulgado nas redes sociais. O filme

foi publicado numa “sequência de fenômenos de mídias produzidos pelos movimentos sociais que lutam por mudanças na assistência ao parto no Brasil”, gerando manifestações sobre o respeito ao direito de escolha da mulher no parto (Diniz, 2014). O diálogo com esses enunciados anteriores e com os movimentos femininos podem ser vistos na versão de 2018 da caderneta que traz um espaço para que a gestante elabore o seu plano de parto, orientando-a a registrar como gostaria que seu parto acontecesse.

Figura 3–Plano de parto e registro de escolhas da gestante



Fonte: Brasil, 2018

É válido mencionar também, como parte das publicações que subjazem a situação de enunciação da caderneta de 2018, a publicação das Diretrizes Nacionais de Assistência ao Parto Normal pelo Ministério da Saúde, em 2017. Essas diretrizes, após contextualizarem o excesso de intervenções na assistência ao parto, registram a adoção das boas práticas da OMS e enfatizam que as mulheres devem ser tratadas com respeito, tendo acesso a informações baseadas em evidências. Dessa maneira, nessa publicação, há informações sobre procedimentos que não devem ser realizados, bem como orientações à mulher sobre posições que melhor favorecem o parto e sobre os benefícios do parto normal, como visto na seção anterior.

A reunião dessas informações, imagens e diagramação (a estruturação dos enunciados presentes na caderneta de 2018) não é aleatória, uma vez que esses enunciados são uma resposta aos ditos anteriores sobre

o parto e o nascimento: tanto aos que procuraram negar à mulher o seu papel de protagonista, centralizando o médico e práticas intervencionistas, como aos que buscam reposicioná-la, garantindo seus direitos e uma assistência humanizada no parto e nascimento.

No entanto, utilizando as palavras de Faraco (2010, p. 58), ao mesmo tempo que respondem ao já dito, os enunciados “provocam continuamente as mais diversas respostas (adesões, recusas (...) concordâncias e dissonâncias”, pois “O universo da cultura é intrinsecamente responsivo”. Assim, observa-se que a publicação 2022 da Caderneta da Gestante é uma resposta ao já dito, mantendo relações dialógicas diretas com os exemplares anteriores, manifestando, em muitos momentos, enunciados dissonantes quanto à humanização da assistência ao parto e ao papel da mulher e da equipe médica.

Apesar das cadernetas de 2018 e 2022 apresentarem semelhanças quanto às instâncias responsáveis por sua elaboração e quanto aos destinatários, há reconfigurações que merecem destaque, como se pode observar na tabela abaixo:

Tabela 1- Atores sociais

Caderneta	Locutores	Interlocutores
2018	Ministério da Saúde e Secretarias Municipais, Estaduais e do Distrito Federal. Profissionais de saúde	Profissional de saúde Mulher Parceiro
2022	Ministério da Saúde e Secretarias Municipais, Estaduais e do Distrito Federal	Profissional de saúde Mulher Parceiro

Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados das cadernetas

Por meio da análise discursiva das cadernetas, observamos que os interlocutores são a mulher, o seu parceiro e o profissional de saúde.

Majoritariamente, o texto se dirige à gestante, por meio de pronomes pessoais e possessivos em terceira pessoa. É possível identificar a relação do enunciado com os demais locutores por meio dos espaços destinados a serem preenchidos por eles (médico e parceiro). O texto dos exemplares apresenta as instâncias responsáveis por sua elaboração, seus locutores: o Ministério da Saúde e as Secretarias Municipais, Estaduais e do Distrito Federal.

No entanto, sobre a versão de 2022, a Associação Brasileira de Saúde Coletiva (Abrasco), em uma nota de repúdio, manifestou que o conteúdo foi elaborado “de forma monocrática, sem discussão com representantes de estados e municípios e com movimento de mulheres/feminista, desconhecendo estudos e evidências científicas no campo da saúde reprodutiva e perinatal.” (Abrasco, 2022). Essa declaração mostra que, apesar de exibir basicamente as mesmas instâncias responsáveis pela locução, a caderneta mais recente deixa de considerar movimentos importantes para a humanização do parto e do nascimento. Essa falta de consideração por outras vozes sociais se relaciona às forças centrípetas ditas por Bakhtin, que tentam “impor uma das verdades sociais (a sua) como a verdade (...) monologizar (dar a última palavra); finalizar o diálogo” (Faraco, 2010, p. 53), conforme veremos a seguir, nos enunciados que são tecidos para restaurar e realocar a figura do médico na assistência ao parto.

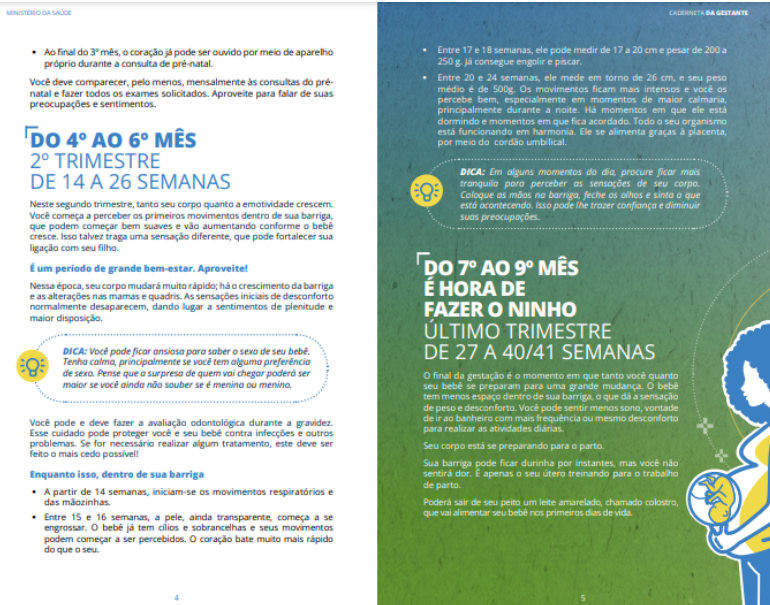
Para entendermos como os enunciados sobre o parto se configuram na edição de 2022 da Caderneta da Gestante, é preciso situar o contexto de produção que a antecede. O primeiro evento que merece destaque foi a publicação do Despacho SEI/MS-9087621, em que o Ministério da Saúde defendia a abolição do termo “Violência Obstétrica” de documentos, políticas públicas, notas técnicas e normas, uma vez que, segundo ele, o termo tem “conotação inadequada, não agrega valor e prejudica a busca do cuidado humanizado”, pois os profissionais de saúde não têm intenção de causar dano à mulher. Essa posição foi apoiada pelo Conselho Federal de Medicina, pois a expressão conturbaria “a relação médico-paciente, quebrando a harmonia nas equipes multiprofissionais” (CFM, 2019).

A tentativa de abolir o termo, sua retirada do discurso e dos manuais publicados pelo Ministério da Saúde, evidencia a tentativa de impor uma verdade social e a sua exclusão conferiria ainda mais dificuldade para se nomear a política intervencionista de assistência ao parto. A violência existe, e retirar o termo do discurso é uma tentativa de esconder a realidade. Esse movimento, no entanto, não obteve êxito e, uma vez que o Conselho Nacional de Saúde se posicionou pela sua manutenção.

Mais adiante, entretanto, em 2022, a portaria 715/2022 do Ministério da Saúde extingue a Rede Cegonha “mais bem-sucedida política pública de assistência ao pré-natal, parto e puerpério”, de acordo com o Cofen (2022). Ressaltamos que a rede foi uma importante iniciativa para o atendimento humanizado à mulher e responsável pela reestruturação da assistência ao parto no Brasil. Mais uma vez, instauram-se enunciados que respondem a essa iniciativa, estabelecendo relações dialógicas com todo o percurso de assistência ao parto instituído no Brasil até então. A nota do Cofen (2022), afirma que a medida ignora “dispositivos legais, evidências científicas” e o Conselho Federal de Enfermagem, uma vez que também exclui os enfermeiros obstetras e outros profissionais do cenário de assistência. Reinstaura-se, dessa maneira, a centralização do médico, que é corroborada com a criação, em 2022, da Rami (Rede Materno Infantil), em que o obstetra assume o controle pelos processos do parto.

Nesse contexto, emerge a publicação da Caderneta de 2022, na qual se notam modificações importantes que refletem esse contexto extraverbal. Primeiramente, destacamos a reconfiguração do *layout*. Desde que foi lançada em 2014, a Caderneta da Gestante exibia a mesma configuração visual: azul com desenhos, símbolos de flores e borboletas, mulheres grávidas em várias representações e inscrições em letras cursivas, semelhantes a uma caligrafia. Porém, em 2022, acontece a primeira reformulação visual: a edição apresenta uma roupagem mais institucional, com as cores da bandeira; a mulher na imagem se apresenta sem rosto, sem cor e sem aspectos que a individualizam.

Figura 3–Caderneta da Gestante 2022



Fonte: Brasil, 2022

Examinando o exemplar, em comparação com a versão anterior da caderneta, observa-se que há muitos textos que permanecem inalterados, como o de abertura, o que registra os direitos, os momentos da concepção etc. No entanto, há o acréscimo de uma seção sobre “O SUS e a Cultura de Paz nas Maternidades” na página 32 do manual. Tal trecho ressalta as preocupações da equipe médica quanto a sua responsabilidade pelas vidas das mães e dos bebês, solicitando que as mulheres, acompanhantes e profissionais respeitem-se. Colocação que mantém relações de sentido com o posicionamento do despacho que objetivava a retirada do termo “Violência Obstétrica”, como vimos acima.

Na caderneta, há uma ressalva acerca de como o trabalho de parto pode interferir no julgamento e nas atitudes das mulheres, o que parece relativizar sua capacidade de escolher de maneira consciente:

Os estabelecimentos de saúde onde acontecem partos e/ou situações de urgência e emergência são locais diferen-

ciados, pois as usuárias estão ali passando por momentos únicos de suas vidas. Além disso, na maioria das vezes, elas também estão sentindo dores intensas (normais ao trabalho de parto) que podem interferir no seu julgamento e atitudes. Enquanto isso, os profissionais que ali trabalham podem estar vivenciando preocupações relacionadas à responsabilidade de cuidar das vidas de mães e bebês. Dessa forma, é preciso que todos os envolvidos, sendo estes usuários, acompanhantes e profissionais, reflitam e entendam a complexidade desse cenário e, acima de tudo, respeitem uns aos outros. O SUS acredita que fomentando a cultura da paz e da união nas maternidades, todos só tenham a ganhar! (Brasil, 2022).

Compreendendo que os textos estão relacionados a um contexto de produção e que mantêm relações com outros discursos, é possível afirmar que o acréscimo do parágrafo sobre a cultura de paz nas maternidades é fruto de uma tensão no cenário de assistência ao parto brasileiro: de um lado, há uma limitação na formação dos profissionais, que são preparados para intervir e para moldar o parto a um evento previsível, aplicando procedimentos intervencionistas, nos quais a figura do médico é primordial e central; de outro, no entanto, encontra-se a mulher que, a fim de barrar a violência obstétrica e as práticas obsoletas, apropria-se de regulamentações e do conhecimento científico presente em manuais e grupos de humanização. Conseqüentemente, constata-se uma tensão entre a condução do profissional e as expectativas da gestante, o que perturba o cenário de assistência ao parto e, possivelmente, justifica o texto em favor de uma cultura de paz nas maternidades.

Nessa seção da caderneta, enquanto a mulher é mostrada como uma agente que pode ter sua capacidade de ação, atitudes e julgamentos influenciados pelas fortes dores do parto, o médico é impulsionado e orientado a ter ações com base nas suas “preocupações relacionadas a cuidar das vidas”. As decisões do profissional são, assim, mostradas como racionais e necessárias à manutenção das vidas; não são emocionais e baseadas em expectativas irreais. O respaldo na preservação das vi-

das envolvidas legitima as ações do médico no contexto de assistência. Entendendo isso, à mulher cabe aceitar e cooperar para a manutenção de uma atmosfera de tranquilidade e de paz.

Não é por acaso que, logo a seguir ao texto sobre a manutenção de uma cultura de paz nas maternidades, a caderneta se dedica a expor os procedimentos que podem ou não ser realizados no atendimento à gestante. Assim, apresentam-se as intervenções que não são mais indicadas na assistência ao parto—apresentação que também consta na edição de 2018. Entretanto, nas versões anteriores a de 2022, há uma mesma inscrição que antecede a listagem dos procedimentos “Existem vários procedimentos que não devem ser realizados de rotina, mas apenas em algumas situações” (Brasil, 2018, grifos do texto original). A redação marca, sinalizando em negrito o advérbio de negação, que as práticas da lista abaixo não devem ser adotadas rotineiramente, marcando que podem se dar apenas em “algumas situações”. Na caderneta 2022, no entanto, além do acréscimo do texto que fomenta uma possível cultura de paz na maternidade, esses procedimentos são classificados em duas seções: não indicados e indicados após avaliação, como se vê na tabela abaixo:

Tabela 2—Procedimentos desaconselhados (comparativo)

	2018	2022
Não devem ser realizados rotineiramente	Lavagem intestinal Raspagem dos pelos íntimos Romper a bolsa das águas Soro com ocitocina Episiotomia	Lavagem intestinal Raspagem dos pelos íntimos
Indicados após avaliação médica	X	Romper a bolsa das águas Soro com ocitocina Episiotomia

Fonte: Elaboração própria

O exemplar de 2022 deixa a critério da equipe médica a realização do rompimento da bolsa, a administração do soro com ocitocina e a episiotomia, práticas desaconselhadas pela OMS e comprovadamente sem eficácia. No entanto, a caderneta traz explicações sobre como podem ser úteis à preservação da vida. Por exemplo, quanto à episiotomia, o manual estabelece que “em casos específicos, como o de sofrimento fetal, o profissional poderá indicá-la para ajudar no nascimento e proteger o bem-estar do bebê”. O bem-estar do bebê é colocado como argumento que justifica a prática, caso necessário. Assim, a mulher é orientada a aceitar a intervenção, uma vez que esta se volta a evitar o sofrimento do seu filho.

O conhecimento científico, assim, fica a critério da equipe médica que é apta a avaliar caso a caso. Não é por acaso que, nessa caderneta, como já falamos, o texto anterior à apresentação desses procedimentos orienta à manutenção de uma cultura de paz, uma vez que “a tentativa de evitar procedimentos considerado desnecessários pelas mulheres muitas vezes torna a interação com os profissionais tensa” (Andrezzo, 2016, p. 75). Respalhando a assistência intervencionista, o texto da caderneta também estabelece que as ações, atitudes e julgamentos da mulher, no momento do parto, podem ser afetados pelas dores do parto. Valida-se, então, a competência do médico, recentralizando esse profissional nas tomadas de decisão, assim como no modelo tecnocrático e higienista de outrora.

A exemplo disso, Angeli (2022) aponta que, durante o lançamento da caderneta, o secretário de Atenção à Saúde Primária defendeu a manobra de Kristeller, apesar da prática ser explicitamente condenada e banida pela OMS, uma vez que, comprovadamente, pode promover hemorragia e ruptura uterina. Como justificativa para a sua fala, o secretário aponta que “Tem algumas coisas que dependendo da situação e em casos excepcionais podem e devem ser feitas e quem define isso é o médico, não são leigos, militantes, ativistas” (Câmara apud Angeli, 2022). O leigo no momento do parto não é o profissional, mas a mulher ou a doula que a assis-

te. Dessa maneira, a partir desse comentário, não há espaço para o leigo negar intervenções feitas por profissionais especializados. O parto distancia-se de um processo fisiológico da mulher e de sua família, enunciado presente na versão anterior.

Além dessa, uma das alterações mais significativas da caderneta 2022 relaciona-se à retirada, pelo Ministério da Saúde, do plano de parto dentre as informações repassadas à gestante, o que coopera para a retirada da mulher do centro das decisões. Não há espaço para o registro das vontades da gestante no momento do parto. Perde-se não apenas o espaço físico direcionado à escrita da mulher na caderneta, que existia nas versões anteriores; sobretudo é retirada da gestante também a oportunidade de conhecer um documento que pode ajudá-la a registrar suas escolhas em relação ao parto, resguardando-a do excesso de intervenções e da violência obstétrica. Dessa maneira, não há espaço para a voz da mulher que, por não ser detentora do conhecimento, é vista como incapacitada de exercer a autonomia (Martins, 2004).

Dessa maneira, observa-se como as modificações da caderneta dialogam com a situação de comunicação, com eventos históricos e vê-se também como essas reformulações estão atrelados a enunciados outros, para negá-los, confrontá-los ou corroborá-los. Os enunciados da caderneta são articulados para a veiculação de visões e posicionamentos de uma voz social (a do meio médico), carregando orientações apreciativas e valorizações. Conforme as ideias de Bakhtin (1997), viver é assumir uma posição avaliativa e se posicionar em relação a valores. Nas palavras do autor, “viver significa ocupar uma posição de valores em cada um dos aspectos da vida, significa ser numa ótica axiológica” (Bakhtin, 1997, p. 203). O enunciado da caderneta 2022 se volta à ênfase e à avaliação dos eventos, a partir da visão do médico, inserindo-o em muitos momentos do parto, ao passo que a mulher perde seu protagonismo.

Tabela 3–Papel da mulher e inclusão do profissional médico

2018	2022
A gravidez lhe dará confiança e força para o parto e para cuidar do bebê	A gravidez lhe dará confiança e força para o parto e para cuidar do bebê. Sempre que tiver dúvidas ou se sentir insegura com alguma mudança da gravidez, busque informações e apoio com profissionais de saúde que estejam acompanhando a sua gestação
Fique tranquila, o sentimento de não querer a gravidez pode acontecer e não causará danos ao bebê.	O sentimento de não querer a gravidez pode surgir e não causará danos ao bebê. Fale sobre isso com um profissional de saúde.
Portanto, não se apavore quando surgirem os primeiros sinais; você terá tempo suficiente para se organizar e chegar ao local do parto.	É importante que você não se apavore quando entrar nessa fase. Conte com o apoio do(a) acompanhante e dos profissionais de saúde.
Sinais que indicam o início do trabalho de parto.	Sinais que indicam a necessidade de avaliação por profissional de saúde na maternidade de referência.

Fonte: Elaboração própria

A tabela comparativa mostra como a Caderneta elaborada no contexto de reformulação das práticas de assistência ao parto busca tranquilizar a mulher e fomentar a sua concepção como um evento fisiológico, cuja mulher é capaz de atuar e vivenciá-lo. Em contrapartida, a versão de 2022 procura inserir sempre a centralidade do profissional, incluindo-o em muitos trechos desse material. As escolhas lexicais, o material linguístico, expressa a valoração dos sujeitos quanto ao evento em dois diferentes contextos, exprimindo sua avaliação a respeito do papel da mulher e do profissional de saúde.

Considerações Finais

Por meio da análise, é possível observar como os enunciados sobre a humanização e sobre o papel da mulher e do médico encontram-se atrelados a contextos de enunciação diferentes. Destacamos, dessa maneira, que ambas as versões das cadernetas se configuram como enunciados, na medida em que se relacionam a uma situação de comunicação, estando concretamente situados, assim como mostramos acima. Consequentemente, emergem como uma resposta a enunciados anteriores, disseminando uma atitude avaliativa relacionada a um determinado estado de coisas (Faraco, 2010, p. 24).

A mulher passa de agente, elemento central do parto (digna de escuta, assistência, acolhimento e portadora de tomadas de decisão) para paciente. O médico, em 2018 retratado como um facilitador do processo, passa a ganhar destaque, centralidade, e profissionais de outras esferas, como doulas e enfermeiras obstétricas são excluídos desse cenário. Além disso, o profissional de saúde, na versão de 2022, contraria resoluções da OMS e adota práticas intervencionistas, enunciados que respondem em concordância às iniciativas de desmonte da Rede Cegonha e abolição do termo Violência Obstétrica dos manuais do Ministério de Saúde.

A análise desses dois exemplares permite compreender que cada enunciado está ligado a outros na “corrente ininterrupta da comunicação sociocultural” e é uma resposta que indica, sempre, com maior ou menor nitidez, um acordo ou um desacordo em relação aos demais. (Faraco, 2017, p. 59). Conceber a palavra como atravessada por um contexto extraverbal, procurando entendê-lo, é importante para que se percebam os múltiplos enunciados existentes em relação à assistência ao parto e ao papel da mulher, no horizonte ideológico de uma época.

Referências Bibliográficas

ABRASCO (Associação Brasileira de Saúde Coletiva). **Nota de Repúdio à Nova Caderneta da Gestante**, 18 de maio de 2022. Disponível em: <https://www.abrasco.org.br/site/noticias/posicionamentos-oficiais-abrasco/nota-de-repudio-a-nova-caderneta-da-gestante/66072/> Acesso em: 08 fev. 2023.

ANGELI, M. E. **Nova Caderneta da Gestante é criticada por especialistas e parlamentares.** Correio Braziliense, 2022. Disponível em <https://www.correiobraziliense.com.br/brasil/2022/05/5007422-nova-caderneta-da-gestante-e-criticada-por-especialistas-e-parlamentares.html>. Acesso em: 21 maio 2022.

ANDREZZO, H. F. **O Desafio do Direito à Autonomia: uma experiência de plano de parto no SUS.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Saúde Pública da Universidade de São Paulo: São Paulo, 2016.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** Tradução por Maria Emsantina Galvão G. Pereira revisão da tradução Marina Appenzellerl. São Paulo: Martins Fontes, 1997— (Coleção Ensino Superior). Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/arquivos/6479/bakhtin-mikhail-estetica-da-criacao-verbal-sao-paulo-martins-fontes-2003.pdf> Acesso em 20/10/2022.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV. **Marxismo e filosofia da linguagem. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem.** Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13 ed. São Paulo: Hucitec, 2009 [1929].

BRASIL. Ministério da Saúde. **Caderneta da Gestante.** 4a ed. Brasília, 2018. Disponível em: <https://portaldeboaspraticas.iff.fiocruz.br/wp-content/uploads/2019/02/Caderneta-da-Gestante-2018.pdf> Acesso em: 20 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Caderneta da Gestante.** 5a ed. Brasília, 2022. Disponível em: http://189.28.128.100/dab/docs/portaldab/publicacoes/caderneta_gestante.pdf Acesso em: 20/06/2022.

DINIZ, S. G. & DUARTE, A. C. Parto Normal ou Cesárea? O que toda a mulher deve saber (e todo homem também). Rio de Janeiro: Editora Unesp, 2004.

DINIZ, S. G. Humanização da assistência ao parto no Brasil: os muitos sentidos de um movimento. In: **Ciências e Saúde Coletiva**, 10 (3) São Paulo, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csc/v10n3/a19v10n3.pdf>. Acesso em: 05 set. 2016.

FARACO, C. A. **Linguagem e Diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin.** São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

MAIA, M. B. Humanização do parto: política pública, comportamento organizacional e ethos profissional. *In: Humanização do Parto*, Fiocruz, 2010. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/pr84k> Acesso em: 02 fev. 2023.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Nota Informativa sobre a Distribuição das Cadernetas da Gestante**. Secretaria de Atenção à Saúde, Brasília, 2015. Disponível em: http://189.28.128.100/dab/docs/portaldab/documentos/nota_informativa_distribuicao.pdf Acesso em: 14 jun. 2022.

PASCHE, D. F, et al. Rede Cegonha: desafios de mudanças culturais nas práticas obstétricas e neonatais. *In: Revista Divulgação em Saúde para Debate*. Rio de Janeiro, n 52, outubro de 2014. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-774070>. Acesso em: 25 jun. 2022

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ (FIOCRUZ). **Nascer no Brasil: Inquérito nacional sobre parto e nascimento (2011 a 2012)**. Escola Nacional de Saúde Pública – ENSP/Fiocruz, 2019. Disponível em: https://nascernobrasil.ensp.fiocruz.br/?us_portfolio=nascer-no-brasil. Acesso em: 25 jun. 2022.

MARTINS, A. P. V. A ciência dos partos: visões do corpo feminino na constituição da obstetrícia científica no século XIX. *In: Revista Estudos Feministas*, v. 13, setembro-dezembro/2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/YtrhHLXVGJZQc59GmKGMMth/?lang=pt>. Acesso em: 13 jul. 2021.

PIRES, V. L. Dialogismo, alteridade ou a teoria da enunciação em Bakhtin. *In: Organon*, Porto Alegre, v. 16, n. 32-33, 2002. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/organon/article/view/29782>. Acessado em 05/02/2023.

REHUNA: REDE DE HUMANIZAÇÃO DO PARTO E NASCIMENTO. **Carta de Fortaleza**: respostas ao novo milênio, ReHuna, 2000. Disponível em: <http://rehuna.org.br/wp-content/uploads/2019/12/Carta-de-Fortaleza-2000.pdf> Acesso em: 30 jun. 2021.

REIS, C. S. **Implementando o Pré-Natal com a Caderneta da Gestante**: uma construção coletiva. Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização. Escola de Enfermagem da Universidade Federal de Minas Gerais. Belém, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/36172/1/CLEICE%20ROSANE%20AZEVE>

[DO%20REIS.pdf](#). Acesso em: 13 jun. 2022.

RODRIGUES, M. S. **Humanização no processo de parto e nascimento:** implicações do plano de parto. Dissertação de mestrado. Escola de Enfermagem. Universidade Federal de Minas Gerais, 2017. Disponível em: [https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/ANDO-](https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/ANDO-AQCL2R/1/milene_silva_rodrigues.pdf)

[AQCL2R/1/milene_silva_rodrigues.pdf](https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/ANDO-AQCL2R/1/milene_silva_rodrigues.pdf). Acesso em: 17 jul. 2021.

TESSER, C. D; ANDREZZO, H.F; DINIZ, S. G. Violência obstétrica e prevenção quaternária: o que é e o que fazer. *In: Revista Brasileira de Medicina de Família e Comunidade*. 2015, 10 (35). 1-12. Disponível em: <https://rbmfc.org.br/rbmfc/article/view/1013/716>. Acesso em: 05 set. 2019.

TORNQUIST, C. S. **Parto e Poder:** o movimento pela humanização do parto no Brasil. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social–UFSC. Florianópolis, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/86639/207876.pdf?sequ>. Acesso em: 05 set. 2019

VOLOCHINOV, V. (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e Filosofia da Linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

EMI – ENGLISH AS A MEDIUM OF INSTRUCTION – NA PERSPECTIVA DE GÊNERO E DE LETRAMENTOS

Graciela Rabuske Hendges¹

Gabriel Salinet Rodrigues²

Juliana Michelin Ribeiro³

Introdução

O Inglês como Meio de Instrução (doravante, EMI), como um fenômeno de rápida expansão mundial (Dearden, 2015), parece estar sendo acompanhado de um crescimento no escopo e na abrangência das pesquisas sobre a modalidade em uma velocidade proporcional, a exemplo do Brasil (Martinez, 2016). Macaro *et al.* (2018) trazem uma sistematização de estudos sobre o EMI que evidencia um empreendimento da área de estudos da linguagem ao redor do mundo em compreender o EMI sob um conjunto de aspectos, por exemplo: cartografia do crescimento da modalidade ao redor do mundo, processo de implementação do EMI, as crenças de professores e de alunos, formação para docentes EMI, impacto na aprendizagem de língua e impacto na aprendizagem de conteúdo.

1 Doutora em Letras-Inglês e docente do DLEM/PPGL (UFSM). E-mail: graciela.r.hendges@ufsm.br

2 Licenciado em Letras-Inglês e aluno do Mestrado em Letras (PPGL/UFSM) E-mail: gabriel.salinet@acad.ufsm.br

3 Licenciada em Letras-Inglês e aluna do Mestrado em Letras (PPGL/UFSM) E-mail: juliana.ribeiro@acad.ufsm.br

Nos estudos revisados por Macaro *et al.* (2018) e em outros com os quais temos tido contato no âmbito do projeto “Inglês como meio de instrução na UFSM: políticas, percepções e implementação em direção à internacionalização” (Hendges, 2018) de nosso Núcleo de Estudos sobre Letramentos Acadêmicos (doravante, NELA), percebemos que os estudos sobre EMI têm mobilizado diferentes teorias para embasar suas investigações. Todavia, a partir da experiência que trazemos como membros do Laboratório de Pesquisa e Ensino de Leitura e Redação (LabLeR), da Universidade Federal de Santa Maria (doravante, UFSM), e do arcabouço teórico-metodológico da Análise Crítica de Gênero (Meurer, 2002; Motta-Roth, 2008a; Motta-Roth; Heberle, 2015) que tem orientado nossas práticas como docentes-pesquisadores, nos parecem raras as associações entre EMI e os conceitos de gênero discursivo e letramentos (acadêmicos), considerando que estes configuram ferramentas pedagógicas com grande potencial também para o contexto do EMI na Educação Superior.

Nesse sentido, neste trabalho buscamos explorar interfaces entre os conceitos de gênero discursivo, letramentos (acadêmicos) e EMI. Para tanto, apresentamos e discutimos os dados gerados com base em literatura prévia sobre EMI e em questionários com docentes e estudantes universitários com base na natureza indissociável entre gêneros e letramentos

Inglês como Meio de Instrução

O papel de destaque dado à/tomado pela língua inglesa nos últimos séculos como uma língua de prestígio nas interações internacionais, favorecido por um poderio econômico que fortalece essa língua como uma “primeira opção” de língua adicional ao redor do mundo (Crystal, 1985; 2008; Graddol, 1997; 2006), colaborou com a participação dessa língua, a partir da década de 1980, como ferramenta no processo de internacionalização da educação. Internacionalizar, nesse contexto, em especial considerando ações de Internacionalização em Casa (doravante, IaH, sigla da expressão em inglês *Internationalization at Home*), supera a visão de destaque na mobilidade e se dedica à ênfase no ensino e na aprendizagem em contextos culturalmente diversos, integrando dimensões internacionais/interculturais ao currículo – formal ou informal – de am-

bientes educacionais domésticos (Wächter, 2003; Beelen; Jones, 2015). Embora, sob a perspectiva da IaH, internacionalizar também não seja equivalente apenas a utilizar inglês nas interações acadêmicas, a aproximação das instituições de ensino com o conceito de IaH abriu espaço para uma ressignificação da língua inglesa de um fim para um meio, ou seja, para uma ferramenta de mediação do ensino e da aprendizagem de outros conteúdos disciplinares. Na Educação Superior, onde está nosso foco, Coleman (2006) relata que podemos encontrar evidências de uso da língua inglesa na mediação de disciplinas já na década de 1950. Isso ocorre, em parte, porque uma das maneiras de se alcançar a IaH é a possibilidade de incluir instrução/educação por meio do inglês ou outra língua franca (Jones; Reiffenrath, 2018).

Com base nesse cenário, EMI pode ser definido como o uso do inglês nos processos “de ensino e de aprendizagem de conteúdos disciplinares (p. ex. história da economia, química, engenharia aeronáutica, etc.)”⁴ (Dafouz, 2018, p. 170) em instituições de Educação Superior de países onde o inglês não é a língua materna da maior parte da população (Dearden, 2015, p. 4).

A questão do “uso do inglês” na definição acima pode ainda ser elaborada, pois uma dúvida frequente é, por exemplo, em que medida o uso de bibliografia em inglês em uma dada disciplina consiste em EMI. Baumvol e Sarmiento (2016) apontam que a discussão sobre o que se entende por língua de instrução perpassa temas como as línguas mobilizadas pelo professor, línguas das referências bibliográficas, e língua utilizadas pelos alunos ao interagirem entre si. Com base nisso, as autoras apresentam quinze exemplos de configuração de EMI, dentre as quais a configuração I prevê “professor brasileiro ensinando em português para alunos brasileiros e usando todas as referências em inglês. Alunos interagem e fazem provas e/ou trabalhos finais em português” (Baumvol; Sarmiento, 2016, p. 75). Inclusive as autoras comentam que a configuração I é considerada frequente no Brasil, especialmente em algumas áreas específicas em que periódicos e eventos acadêmicos nacionais já são realizados em inglês.

4 Do original em inglês: “the teaching and learning of an academic subject (i.e. economic history, chemistry, aeronautical engineering, etc.)”.

A partir do apontamento de Baumvol e Sarmento (2016) e dentro do escopo deste artigo, cumpre o adendo à definição de EMI de forma que se leia “uso do inglês” como utilização dessa língua pelo(a) professor(a) e pelo(a) aluno(a)s nas interações orais em sala de aula e nos materiais escritos da aula.

A literatura sobre EMI também traz outros debates críticos sobre a adoção dessa modalidade. Dentre essas preocupações, estão que pode promover “a criação ou consolidação de elites socioeconômicas e resultados anti-igualitários para os estudantes”⁵ (Macaro *et al.*, 2018 p. 64), que pode limitar o acesso de grupos socioeconômicos de classes mais baixas cuja aprendizagem de inglês tem sido estruturalmente boicotada (Dearden, 2015, p. 2), e que pode levar a desigualdades de oportunidades para “alunos perfeitamente capazes de aprender o conteúdo”⁶ se fosse ensinado por meio da língua materna (Macaro *et al.*, 2018, p. 38).

Questões como essas sobre acesso e relações de poder estão no centro de perspectivas críticas sobre linguagem e sobre educação linguística (em línguas adicionais ou materna), como a que nos norteia – Análise Crítica de Gênero. Dessa forma, nas próximas duas seções, abordamos, respectivamente, os conceitos de gênero discursivo e de letramentos acadêmicos.

Gêneros discursivos

Conforme relatam Motta-Roth (2008a) e Motta-Roth e Heberle (2015), a partir dos anos 1990, especialistas em linguagem no Brasil passaram a dedicar cada vez mais atenção ao conceito de gênero discursivo/textual (doravante, gênero) em suas Práticas de pesquisa e/ou ensino. Os estudos conduzidos no país, ainda segundo as autoras (Motta-Roth, 2008a; Motta-Roth; Heberle, 2015), têm sido informados por quatro grandes escolas:

5 Do original em inglês: “the creation or consolidation of socio-economic elites and anti-egalitarian outcomes for students”.

6 Do original em inglês: “perfectly capable content students”.

- Escola Britânica: Inglês para Fins Específicos/English for Specific Purposes (ESP), representada por Swales (1990) e Bhatia (1993), focando em gêneros a partir de suas propriedades formais, estrutura retórica e propósito comunicativo em contextos sociais específicos;
- Escola Americana: Nova Retórica/New Rhetoric ou Sócio-retórica/Sociorhetoric desenvolvida, por exemplo, por Miller (1984) e Bazerman (1988) especialmente dedicada aos atos de fala realizados pelos gêneros em contextos institucionais específicos;
- Escola Australiana: Linguística Sistêmico-Funcional/Systemic Functional Linguistics, introduzida por Halliday e Hasan (1985), focada em aspectos léxico-gramaticais e o papel desempenhado por metafunções linguísticas em contextos sociais;
- Escola Suíça: Interacionismo Sócio-Discursivo/Socio-Discursive Interactionism, representado por autores como Bronckart (1999) e Schnewly e Dolz (1999) e interessado em aspectos de semiotização das relações sociais e o conceito de ação social.

Cada uma dessas escolas traz avanços à discussão sobre gênero no Brasil, mas são de especial interesse a este trabalho as três primeiras. Isso se dá pois da integração delas com a Análise Crítica do Discurso (Fairclough, 2003) surge a Análise Crítica de Gênero (doravante, ACG) (Meurer, 2002; Motta-Roth, 2008a; Motta-Roth; Heberle, 2015). A ACG “se concentra na descrição, interpretação e explicação de textos em seus contextos, a partir de um ponto de vista sócio-discursivo”⁷ (Motta-Roth; Heberle, 2015, p. 26). Dessa forma, a ACG compreende gênero como eventos/atividades relativamente tipificadas, culturalmente pertinentes, mediadas pela linguagem (em uma variedade de modos semióticos) num dado contexto, e atravessado por discursos de ordens diversas (Motta-Roth, 2005; Hendges, 2006), que “funciona como elemento estruturador” (Motta-Roth, 2006, p. 496) das atividades e dos papéis sociais em uma dada cultura (Motta-Roth, 2006; 2008a).

7 Do original em inglês: “concentrates on the description, interpretation and explanation of texts in their contexts, from a social-discursive viewpoint”.

Como, para a ACG, o gênero é “realizado discursivamente por elementos linguísticos em diferentes planos – fonologia/grafologia, léxico-gramática, semântica/pragmática, texto, discurso – que se articulam num todo significativo” (Motta-Roth, 2008b, p. 247), o quadro teórico desta teoria pode servir de ferramenta para a promoção do letramento crítico de aprendizes de línguas, pois permite questionar desde aspectos “orientados a dimensões mais formais de léxico-gramática e multimodais de textos até aqueles orientados a dimensões discursivas ideológicas”⁸ (Motta-Roth; Heberle, 2015, p. 27). Partindo desse ponto de vista,

ensinar a ler [ou ensinar língua, de modo mais amplo] com base em gêneros discursivos pressupõe uma visão da linguagem como prática social: realizamos algo na/ pela linguagem como um ato discursivo. Ler um texto, portanto, é ler um estado de coisas, um sistema de papéis e relações, uma declaração de pontos de vista, uma proposta de arranjo dos elementos da linguagem para se referir a isso tudo (Motta-Roth, 2008b, p. 248).

A participação em práticas sociais, tais como as do contexto universitário, demanda socialização com os gêneros que as constituem, a qual, por sua vez, demanda o desenvolvimento dos letramentos (saberes, rotinas, hierarquias etc.) inerentes a cada gênero. A seguir, tratamos dessas ligações com mais detalhamento.

Letramentos Acadêmicos

Na perspectiva em que nos apoiamos, “[u]m letramento é sempre um letramento em algum gênero” (Lemke, [1998] 2010, p. 457). Assim, tomamos letramentos acadêmicos como processos sociais e discursivos que envolvem modos de agir discursivamente em situações de produção de conhecimento em comunidades de culturas disciplinares específicas (Motta-Roth, 2013 *apud* Costantin, 2016). Para além de tratar dos letra-

8 Do original em inglês: “those oriented to the more formal lexicogrammatical and multimodal dimensions of texts to those oriented to their more ideological discursive dimension”.

mentos acadêmicos como processos situados nos quais engajamos diariamente, mobilizamos aqui a perspectiva de Letramentos Acadêmicos com iniciais maiúsculas (doravante, LAcS), enquanto uma perspectiva teórico-metodológica inerentemente crítica e ideológica para o tratamento da linguagem na pesquisa e no ensino. Os LAcS compreendem “a natureza da escrita do aluno dentro das práticas institucionais, relações de poder e identidades”⁹ (Lea; Street, 1998, p. 158).

Oriunda do Reino Unido de meados das décadas de 1980/1990, os LAcS trazem uma perspectiva pertinente e atual para o cenário do EMI no Brasil, pela sua orientação crítica interessada na ampliação do acesso de grupos populacionais sócio-educacionalmente menos privilegiados (p. ex., filhos de imigrantes) às práticas acadêmicas de um “sistema altamente excludente”¹⁰ (Lillis; SCOTT, 2007, p. 7). A ampliação do acesso nesse contexto resultou em maior diversidade linguística, social e cultural na Educação Superior britânica, mas, infelizmente, foi acompanhada por discursos sobre queda nos padrões de uso formal da língua, evidenciadas pelo emprego da língua escrita (Lillis; Scott, 2007).

Dessa forma, os pesquisadores de LAcS perceberam a necessidade de investigar, por meio da etnografia e colaborativamente, “os gêneros, modos, trocas, transformações, representações, processos de produção de sentido e identidades envolvidas na aprendizagem”¹¹ (Lea; Street, 2006, p.235). Esse empreendimento no campo dos LAcS levou à compreensão da potencialidade de uma pedagogia mais explícita, inclusiva das diferentes identidades dos alunos, que levasse, por exemplo, o docente a “explicitar as mudanças de registro e de gênero que ocorrem quando a aula passa de um trabalho em grupo para uma explicação oral, para anotação,

9 Do original em inglês: “the nature of student writing within institutional practices, power relations and identities”.

10 Do original em inglês: “highly exclusive system”.

11 Do original em inglês: “genres, modes, shifts, transformations, representations, meaning making processes, and identities, involved in academic learning”.

ou apresentação, ou escrita mais formal”¹² (Lea; Street, 2006, p. 229) e, em especial, das diferentes expectativas institucionais para cada prática.

Entendemos que essa pedagogia explícita fomentada pelos LAcS pode ser chave no processo de adoção do EMI, porque possibilita uma conscientização sobre os letramentos que perfazem cada gênero usado na sala de aula e nas avaliações. Abordamos tais interfaces na próxima seção.

Estabelecendo interfaces

O estudo realizado por Macaro *et al.* (2018) abrangeu 83 pesquisas empíricas publicadas em inglês sobre EMI, com data de publicação de 1995 a 2015, sendo 33 originadas na Europa, 31 na Ásia, 17 no Oriente Médio e 1 na América do Sul (Colômbia). Para os autores, a relativa ausência de pesquisas sobre o tema na América do Sul poderia ser reflexo da falta de crescimento do EMI na região (*ibidem*). Tal hipótese foi invalidada pelo levantamento sobre o EMI no Brasil realizado por Gimenez *et al.* (2018), em parceria com o Conselho Britânico e a FAUBAI (Associação Brasileira de Educação Internacional). A partir de questionário enviado a 240 instituições de Educação Superior, das quais 84 participaram, 66 indicaram uma crescente oferta de disciplinas EMI (Tabela 1).

Tabela 1–Disciplinas em inglês nas universidades participantes no Guia sobre o EMI no Brasil 2018-2019 (Gimenez *et al.*, 2018)

	2016	2017 (média com 2018.1)
No. Disciplinas de Pós-Graduação	44	406
No. Disciplinas de Graduação	197	235
Total	241	641

Fonte: adaptado de Gimenez *et al.* (2018)

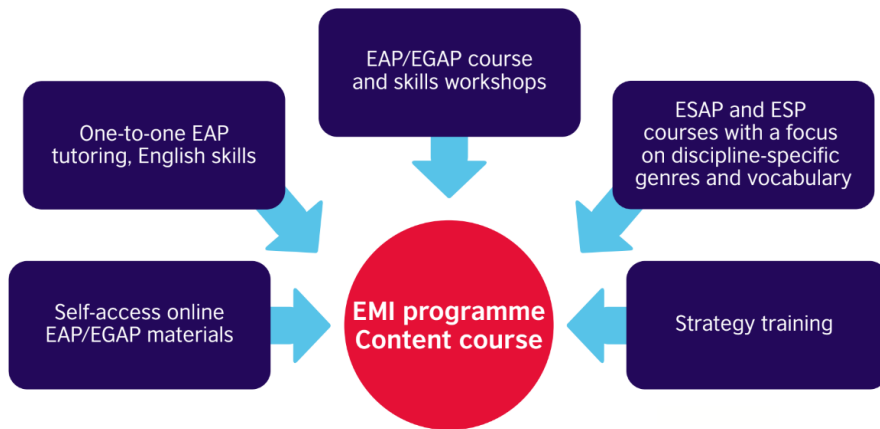
12 Do original em inglês: “explicitness in teachers marking for students the shifts in genre and mode as they move between group work, speaking, note taking, presentation, more formal writing”.

Os dados em Gimenez *et al.* (2018) – e também a discussão de Martinez (2016), indicam que, em algumas universidades brasileiras, a prática do EMI está presente pelo menos desde 2010. Já a pesquisa sobre EMI no Brasil, na avaliação de Martinez (2016), encontravam-se em estado de escassez na época. Uma busca recente de Gimenez *et al.* (2021) por publicações sobre esse tema em bases de dados relevantes, resultou em 30 trabalhos publicados ao longo de dez anos (2010-2020), sendo nove destes distribuídos entre os tipos relatório (3), dissertação de mestrado (2), slides de evento (2) e resumo de evento (2). Gimenez *et al.* (2021) usam a “metassíntese qualitativa” como metodologia para agrupar esses 30 trabalhos com base em base teórica, objetivos, métodos e resultados de cada um.

Assim como observado por Macaro *et al.* (2018), as pesquisas sobre EMI no Brasil (Gimenez *et al.*, 2021) também privilegiam metodologias exploratórias ou descritivas sobre percepções e relatos de experiências de estudantes e docentes, mas raramente sobre a sala de aula EMI. Em termos de arcabouço teórico, no entanto, parece haver um componente mais crítico nos estudos brasileiros sobre voltado para aspectos geopolíticos, incluindo debates sobre conceitos de inglês como língua franca, prática coloniais vs. visão decolonial, Norte Global vs. Sul Global. Ainda que esses conceitos críticos revelem, indiretamente, associações entre as pesquisas sobre EMI e os conceitos de gênero discursivo e letramentos acadêmicos, não encontramos referência direta a esses conceitos nas revisões de Macaro *et al.* (2018) e Gimenez *et al.* (2021).

Talvez quando as pesquisas sobre EMI passem da fase exploratória para a fase de imersão na sala de aula EMI, a potencialidade das noções de gênero discursivo e de LACs como tecnologias pedagógicas fiquem mais evidentes. De certa forma, isso já pode ser observado nos discursos sobre agendas da pesquisa EMI. Nesse sentido, Galloway (2020) sistematiza alguns elementos que considera importantes na pedagogia do EMI. Uma das características basilares é a prática centrada no aluno EMI, na forma de ações de suporte (Figura 1).

Figura 1—Elementos potenciais de um sistema de suporte ao aluno EMI



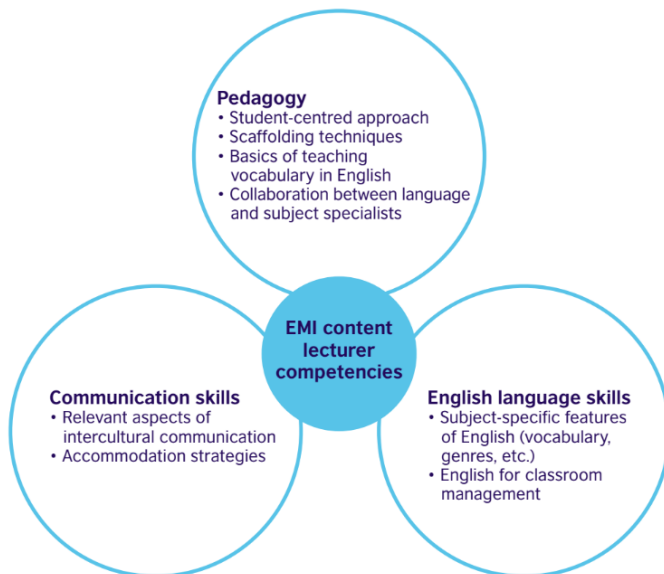
Fonte: Galloway (2020, p. 47).

A Figura 1 mostra que quatro das cinco ações de suporte ao aluno tocam direta ou indiretamente no conceito de gêneros discursivos através da mobilização das abordagens de ESP/EAP/ESAP/EGAP¹³. Para além disso, abrange aspectos caros tanto ao ensino com base em gêneros quanto aos LAcS, como a preocupação com práticas “*discipline-specific*”, i.e., que considerem as peculiaridades de cada cultura disciplinar e a promoção de ações de ensino que considerem também a especificidade de cada aluno (*one-to-one tutoring*).

Galloway (2020) também define competências pertinentes ao professor que tem interesse em atuar com EMI. Novamente, há menção à questão de gêneros e estes relacionados a um campo disciplinar específico. Além disso, na Figura 2, está explícita a indicação para a prática centrada no aluno, que considera a diversidade na sala de aula (“estratégias de acomodação”, “técnicas de andaimagem”), e aspectos de comunicação intercultural, todas perspectivas que relacionamos a princípios dos LAcS.

¹³ Respectivamente, English for Specific Purposes (Mencionado na seção 3), English for Academic Purposes, English for Specific Academic Purposes e English for General Academic Purposes.

Figura 2–Competência do professor de conteúdo no EMI



Fonte: Galloway (2020 p. 52)

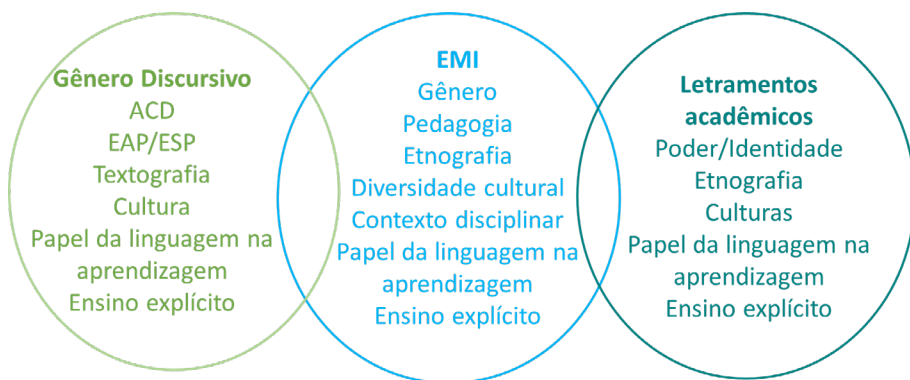
No contexto brasileiro, notamos que princípios dos LACs e o conceito de gênero estão na agenda de pesquisa sobre EMI para profissionais da linguagem, proposta por Gimenez *et al.* (2021, p. 529), a qual sugere que as pesquisas enfoquem:

- “caráter etnográfico”;
- “análises de interações nos cursos/disciplinas e dos materiais utilizados para fomentar a discussão das particularidades do IMI [=EMI] no contexto brasileiro”;
- “efeitos do IMI sobre as identidades dos sujeitos envolvidos na sua realização”;
- “incorporação de perspectivas empoderadoras que questionem práticas, atitudes e concepções como, por exemplo, a de inglês como língua franca e/ou perspectivas decoloniais”;
- “resultados de aprendizagem linguísticos e de conhecimentos na área alcançados” (Gimenez, *et al.*, 2021, 529).

Essa agenda reforça aspectos de uma perspectiva crítica no emprego do EMI, evidenciada pela terminologia “particularidades do IMI no contexto brasileiro”, “identidades dos sujeitos envolvidos”, “perspectivas empoderadas”, e pela ênfase no caráter etnográfico das práticas de investigação, aspectos que estão em interface com os conceitos de gênero e LACS.

A partir desses estudos, a Figura 3 é uma tentativa de ilustrar os pontos de contato que buscamos descrever/identificar ao longo deste texto.

Figura 3–Interfaces entre Gênero, LAcS e EMI

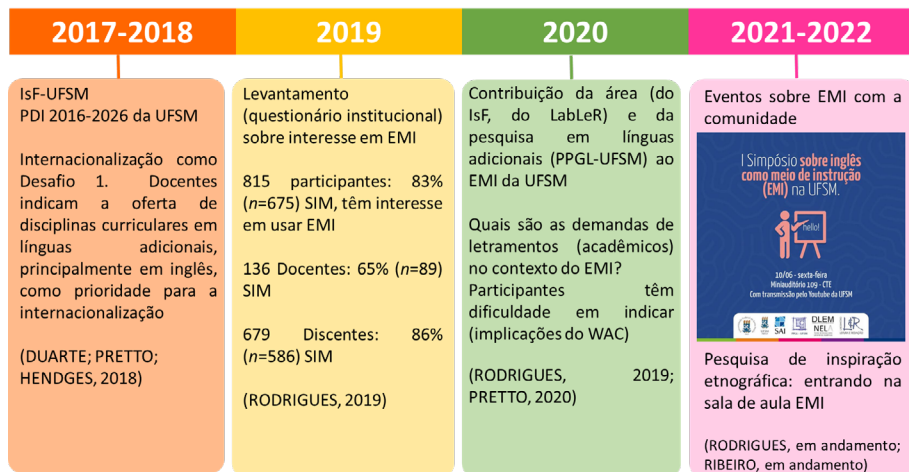


Fonte: autoria própria.

Com a Figura 3, sistematizamos as teorias, conceitos e/ou características que aproximam cada proposta, a partir de sobreposições de conceitos e princípios teóricos e pedagógicos que as perpassam. Com destaque, o papel da linguagem na aprendizagem, o impacto da diversidade sobre a (aprendizagem da) linguagem, e o ensino explícito de aspectos relacionados à cada cultura (acadêmica, disciplinar etc.) e aos respectivos textos se apresentam como pertinentes às três perspectivas.

As interfaces sistematizadas neste trabalho são as que têm orientado a abordagem dos integrantes do NELA à pesquisa sobre EMI. Essas pesquisas conduzidas pelo NELA estão dispostas em uma linha do tempo conforme Figura 4.

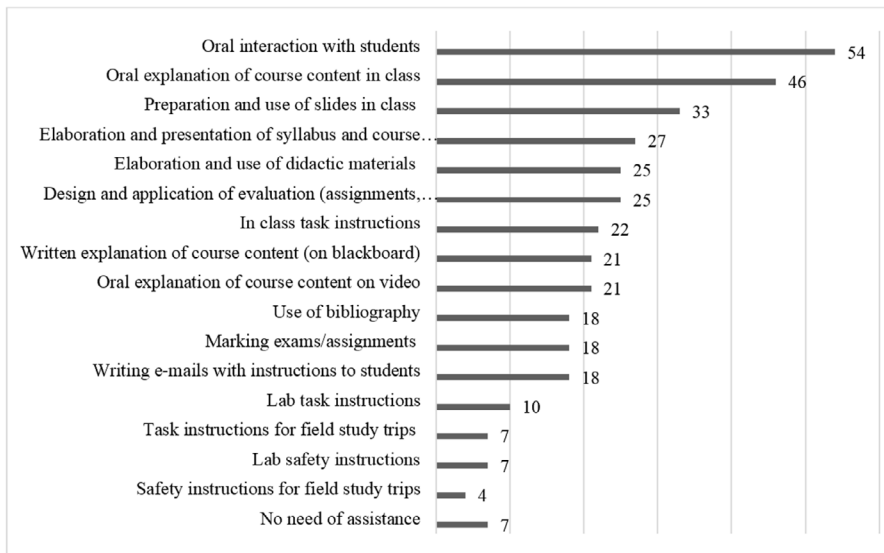
Figura 4—Linha do tempo das pesquisas do NELA em EMI



Fonte: autoria própria.

A partir de 2017, o grupo começou analisar documentos locais (Universidade Federal de Santa Maria, 2016) e que continham indícios de interesse da comunidade em modalidades como o EMI (Duarte; Pretto; Hendges, 2018). Após essa análise preliminar, nós nos voltamos à investigação do interesse, das necessidades e percepções das comunidades docente e discente (de modo abrangente e de modo específico, como áreas disciplinares com peculiaridades) (Rodrigues, 2019; Pretto, 2020). Essa segunda fase de pesquisa revelou um interesse substancial da comunidade, variável entre as áreas, mas igualmente alto em uma parcela razoável (Hendges; Rodrigues; Pretto, 2020). Além disso, foi possível captar algumas necessidades em termos de letramentos acadêmicos e atividades nas quais as comunidades indicaram mais necessidade de apoio, apesar de demonstrarem dificuldade em o fazer (Figura 5).

Figura 5–Atividades de sala de aula que desafiavam professores EMI



Fonte: Hendes, Rodrigues e Pretto (2020).

Dessa forma, conforme Figura 5, a partir dos relatos dos docentes, podemos identificar algumas práticas de sala de aula e de uma disciplina que precisam receber maior enfoque em uma formação EMI. Esses dados dão conta da realidade da UFSM e sinalizam pontos para atuação de especialistas da linguagem e ensino. Cabe também atentar às peculiaridades da aula em cada área/disciplina, matéria a ser tratada em próximas fases de investigação do NELA. De maneira geral, os professores mostraram maior preocupação com atividades relacionadas à oralidade. Contudo, atividades com forte integração de aspectos linguísticos e pedagógicos (e.g. materiais didáticos e avaliações) foram mencionados frequentemente.

Para auxiliar na compreensão do contexto de EMI em que a UFSM se insere, Ribeiro (2020) também conduziu pesquisa para analisar as políticas de linguagem das universidades federais brasileiras e identificou a presença de menções ao EMI em 88% delas. Na fase atual (a partir de 2021), nós nos dedicamos a (i) conciliar os interesses e necessidades da comunidade docente da UFSM na forma de um curso de formação que dê conta da qualificação dos profissionais para o EMI na institui-

ção (Rodrigues, 2023); e (ii) explorar o contexto da sala de aula EMI na UFSM sob uma inspiração etnográfica, à luz dos LAcS, com ênfase no papel do professor nos níveis linguístico, de conteúdo e de aula (Ribeiro, 2023).

Considerações finais

Neste trabalho, procuramos estabelecer alguns pontos de interface entre os conceitos de gênero, LAcS e EMI, a partir do nosso ponto de vista como professores-pesquisadores do NELA/LabLeR. Neste percurso, identificamos a potencialidade dos LAcS e dos estudos de gênero (particularmente, a ACG) para nossos empreendimentos de investigação desse fenômeno relativamente recente que é o EMI. Além disso, sistematizamos algumas das ações realizadas até esse momento pelo grupo e como essas ecoam tais interfaces.

Referências

BAUMVOL, L. K.; SARMENTO, S. Internacionalização em casa e o uso de inglês como meio de instrução. *In*: BECK, M. S.; MORITZ, M. E.; Martins, M. L. M.; HEBERLE, V. (Orgs.). **Echoes: further reflections on language and literature**. Florianópolis: EdUFSC, 2016, p. 65-82.

BAZERMAN, C. **Shaping written knowledge: the genre and activity of the experimental article in science**. Madison, WI: University of Wisconsin Press, 1988.

BEELEN, J.; JONES, E. Redefining Internationalization at Home. *In*: CURAJ, A.; MATEI L.; PRICOPIE, R.; SALMI, J.; SCOTT, P. (Eds.). **The European Higher Education Area**. Springer, Cham, 2015.

BHATIA, V. **Analysing genre: language use in professional settings**. London: Longman, 1993.

BRONCKART, J.-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.

COLEMAN, J. A. English-medium teaching in European Higher Education. **Language Teaching**, v. 39, n. 1, p. 1–14, 2006. <http://dx.doi.org/doi:10.1017/S026144480600320X>

COSTANTIN, K. dos R. **O discurso sobre letramentos acadêmicos em uma comunidade de produção de conhecimento em ensino de artes visuais.**

31ª Jornada Acadêmica Integrada, Santa Maria, 2016. Apresentação.

CRYSTAL, D. How many millions? The statistics of English today. **English Today**, n. 1, p. 7-9, 1985.

CRYSTAL, D. Two thousand million? **English Today**, v. 24, n. 1, Mar, p. 3-6, 2008.

DAFOUZ, E. English-medium Instruction in Multilingual University Settings: an opportunity for developing language awareness. In: GARRETT, P.; COTS, J. M. **The Routledge Handbook of Language Awareness.** London: Routledge, 2018. p. 170-185.

DEARDEN, J. **English as a medium of instruction** – a growing global phenomenon. [S.l.]: British Council, 2015.

DUARTE, T. V.; PRETTO, A. M.; HENDGES, G. R. **O papel do inglês no desafio de**

internacionalização da Universidade Federal de Santa Maria: uma análise do plano de desenvolvimento institucional 2016-2026. ENPISF, Uberlândia, 2018. Apresentação.

FAIRCLOUGH, N. **Analysing discourse: textual analysis for social research.** Londres: Routledge: 2003

GALLOWAY, N. **English in higher education**–English medium: Part 1: Literature Review. London: British Council, 2020.

GIMENEZ, T.; SARMENTO, S.; ARCHANJO, R.; ZICMAN, R.; FINARDI, K. R. **Guide to English as a Medium of Instruction in Brazilian higher education institutions 2018- 2019.** São Paulo: British Council, 2018.

GIMENEZ, T.; CALVO, L.C.S.; KADRI, M. S.E.; MARSON, M. Z.; KADRI, A. E. Por uma agenda de pesquisa sobre inglês como meio de instrução no contexto de ensino superior brasileiro. **Trab. Ling. Aplic.**, n.60.2, p. 518-534, 2021.

GRADDOL, D. **The future of English? A guide to forecasting the popularity of the English language in the 21st century.** Plymouth: The British Council, 1997.

GRADDOL, D. **English next.** Plymouth: The British Council, 2006.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Language, context, and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective**. Oxford: Oxford University Press, 1985.

HENDGES, G. R. **Tackling genre classification: the case of HTML research articles**. 2006. 191f. Tese (Doutorado) – Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Letras/Inglês e Literatura Correspondente, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

HENDGES, G. R. **Inglês como meio de instrução na UFSM: políticas, percepções e implementação em direção à internacionalização**. GAP CAL/UFSM n. 051325, 2018.

HENDGES, G. R.; RODRIGUES, G. S.; PRETTO, A. de. Views of teachers and students about EMI at a Brazilian federal university: implications for language policy. **Letras**, Ed. Especial 3, p. 97-124, 2020.

JONES, E.; REIFFENRATH, T. **Internationalisation at Home in practice. European**

Association for International Education. 21 de ago. de 2018. Disponível em:

<https://www.eaie.org/blog/internationalisation-at-home-practice.html>. Acesso em: 03 de ago. 2022.

LEA, M. R.; STREET, B. V. Student writing in higher education: an academic literacies approach. **Studies in Higher Education**, v. 23, n. 2, p. 157-172, 1998.

LEA, M.R.; STREET, B. V. The “Academic Literacies” model: theory and applications. **Theory Into Practice**, v. 45, n. 4, p. 368-377, 2006.

LEMKE, J. L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Trab. Ling.**

Aplic., v. 49, n. 2, p. 455-479, 2010.

LILLIS, T.; SCOTT, M. Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy. **Journal of Applied Linguistics**, v. 4, n. 1, p. 5–32, 2007.

MACARO, E.; CURLE, S.; PUN, J.; JIANGSHAN, A.; DEARDEN, J. A systematic review of English medium instruction in higher education. **Language Teaching**, v. 1, n. 51, p. 36-76, 2018.

MARTINEZ, R. English as Medium of Instruction (EMI) in Brazilian higher education: challenges and opportunities. In: FINARDI, K. R. (Org.). **English in Brazil: views, policies and programs**. Londrina: Eduel, 2016, p. 191-228.

MEURER, J. L. Uma dimensão crítica do estudo de gêneros textuais. In: MEURER, J. L. MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros textuais e práticas discursivas subsídios para o ensino da linguagem**. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

MILLER, C. R. Genre as social action. **Quarterly Journal of Speech**, v. 70, p. 151-67, 1984.

MOTTA-ROTH, D. Questões de metodologia em análise de gêneros. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. União da Vitória, PR: Kayganguê, 2005. p. 179-202.

MOTTA-ROTH, D. O ensino de produção textual com base em atividades sociais e gêneros textuais. *Linguagem em (Dis)curso-LemD*, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 495-517, set./dez. 2006.

MOTTA-ROTH, D. Análise crítica de gêneros: contribuições para o ensino e a pesquisa de linguagem. **D.E.L.T.A.**, v. 24, n. 2, p. 341-383, 2008a.

MOTTA-ROTH, D. Para ligar a teoria à prática: roteiro de perguntas para orientar a leitura/análise crítica de gêneros. In: MOTTA-ROTH, D.; CABAÑAS, T.; HENDGES, G. (Org.). **Análises de textos e de discursos: relações entre teorias e práticas**. 2ed. Santa Maria: PPGL Editores, 2008b. p. 243-272.

MOTTA-ROTH, D.; HEBERLE, V. M. A short cartography of genre studies in Brazil. **Journal of English for Academic Purposes**, v. 19, n. 2, p. 22-31, 2015.

PRETTO, A. M. **Letramentos acadêmicos para implementar o inglês como meio de instrução em uma universidade**. 2020. 85 f. Dissertação (Mestrado)–Curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2020.

RIBEIRO, J. M. English as a Medium of Instruction in language policies of Brazilian public universities towards internationalization. **Ao Pé da Letra**, v. 22, p. 1-18, 2020.

RIBEIRO, J. M. **Aplicando o modelo de Letramentos Acadêmicos no contexto da sala de aula EMI**. 2023. 112p. Dissertação (Mestrado)–Curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2023.

RODRIGUES, G. S. **English as a Medium of Instruction at UFSM: a cartographic study**. 2019. 71 f. Trabalho de Final de Graduação (Licenciatura em Letras – Inglês e Literaturas de Língua Inglesa). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

RODRIGUES, G. S. **Programas de formação docente para o inglês como meio de instrução na educação superior: características, alinhamentos e adaptação na perspectiva dos Letramentos Acadêmicos**. 130p. Dissertação (Mestrado)–Curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2023.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, p. 5-16, 1999.

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

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Plano de desenvolvimento institucional 2016-2026**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2016. Disponível em: https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/500/2021/04/VFinal-DocumentoPDI-TextoBaseCONSU_TextoComPlanoDeMetas2022.pdf. Acesso em: 11 nov. 2019.

WÄCHTER, B. An introduction: internationalisation at home in context. **Journal of Studies in International Education**, v. 7, n. 1, p. 5-11, 2003.

ESCRITA ACADÊMICA E IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE NA FORMAÇÃO INICIAL EM LETRAS

Selma Lúcia de Assis Pereira¹

Introdução

Este estudo representa uma parte específica da pesquisa abrangente que tem como objetivo analisar a trajetória da construção da identidade profissional docente no curso de Letras-Português durante a formação inicial no Instituto Federal de Educação do Espírito Santo (IFES), campus Venda Nova do Imigrante-ES, por meio do Estágio Supervisionado nos anos finais. O foco desta análise recai sobre os relatos de experiência, visando compreender a constituição da identidade profissional docente e seus discursos relacionados ao letramento acadêmico na formação inicial do Curso de Licenciatura em Letras-Português no IFES, campus Venda Nova do Imigrante.

A fim de abordar a compreensão da identidade profissional docente, é pertinente estabelecer uma conexão com o campo das Ciências Sociais, pois isso nos permite compreender os aspectos sociológicos inerentes ao indivíduo imerso em nosso complexo mundo contemporâneo. Nossa análise tem como ponto de partida o conceito de identidade proposto por Bauman (2013) e Dubar (2012) nas Ciências Sociais, a fim de refletir-

1 1 Doutoranda em Linguística pela PUC Minas. Mestre em Educação pela UFES (2015). E-mail: s.assis@yahoo.com.br.

mos sobre a prática docente, que se (re)constrói, (re)definindo-se e (re)inventando-se de forma contínua.

Ao considerar a complexidade em que estamos imersos, é fundamental mencionar que adotamos uma perspectiva bakhtiniana, baseada na compreensão de nós mesmos como sujeitos dialógicos. Reconhecemos a necessidade do outro para nossa própria constituição, seguindo os princípios do dialogismo e interacionismo (Voloshinov, 2003) e a troca responsiva entre eu e o outro, especialmente no contexto da sala de aula (Bakhtin, 2003).

Nesse sentido, a compreensão de nossa identidade como sujeitos e de nossa formação profissional torna-se crucial para definirmos nosso papel como agentes formadores na sociedade. É de grande importância, tanto para pesquisadores quanto para professores, compreendermos a identidade profissional docente em diversos contextos formativos, considerando a constante mudança e desconstrução de paradigmas na sociedade. Somente assim seremos capazes de refletir sobre nossas práticas pedagógicas e buscar seu aprimoramento.

Estabelecemos diálogo com os estudos de Rossi e Hunger (2020) no campo da Educação, os quais abordam a identidade docente e a formação continuada, a fim de analisar a complexidade da sociedade em que estamos inseridos. Essas pesquisadoras destacam as reflexões propostas pelo sociólogo Zygmunt Bauman sobre as transformações identitárias, considerando como os sujeitos se identificam a si mesmos e aos outros em um mundo caracterizado como fluido e líquido. Além disso, o sociólogo Claude Dubar nos conduz a refletir sobre as identidades profissionais, associando a formação da identidade ao contexto laboral.

Assumimos que esses fundamentos teóricos nos levam a questionar a viabilidade de uma formação (tanto profissional quanto identitária) que seja inflexível, uma vez que as rápidas mudanças sociais, culturais, tecnológicas, entre outras, impõem constantes demandas aos docentes.

Este estudo tem como foco o campus Venda Nova do Imigrante, situado na região serrana ao Sul do Estado do Espírito Santo. Trata-se de uma localidade com cerca de 25 mil habitantes, onde a agroindústria

familiar desempenha um papel significativo. Além disso, a cidade é reconhecida como referência em agroturismo devido ao “Projeto Experiências do Brasil Rural”, uma parceria entre os Ministérios do Turismo (MTur) e da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (MAPA), em colaboração com a Universidade Federal Fluminense (UFF).

O campus do Ifes abrange cursos técnicos de Ensino Médio, como Administração e Agroindústria, além de cursos de Graduação, como Bacharelado em Administração, Bacharelado em Ciências e Tecnologia dos Alimentos, e Licenciatura em Letras-Português. Adicionalmente, oferece um polo de Pós-graduação em Práticas Pedagógicas para a Educação Profissional e Tecnológica, vinculado ao Centro de Formação do Ifes (CEFOR). O Curso de Licenciatura em Letras/Português foi iniciado em 2016, sendo que a primeira turma se formou em 2021.

O presente artigo se concentra em uma parte da pesquisa de doutorado que investiga o perfil do profissional docente formado pelo campus Venda Nova do Imigrante do Ifes. O estudo busca compreender a construção da identidade profissional docente por meio dos relatos de experiência no Estágio Supervisionado, em relação ao Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e aos relatos finais do estágio.

Para atingir esse objetivo, a estrutura do artigo é organizada da seguinte maneira: inicialmente, são apresentadas as bases legais da formação docente inicial e do Estágio Supervisionado no Ifes, tanto no contexto federal quanto no campus Venda Nova do Imigrante (seção 2). Em seguida, são analisados os relatos de experiências dos alunos-estagiários do curso de Letras, enfocando a construção discursiva e dialógica da formação acadêmica (seção 3). Posteriormente, é abordada a identidade profissional docente em formação inicial (seção 4). Por fim, são realizadas análises discursivas de três trechos dos relatos de experiência, seguidas das considerações finais.

Formação docente inicial: percurso(s) a ser(em) constituído(s)

A cidade de Venda Nova do Imigrante possui um número limitado de escolas que oferecem o ensino fundamental nos anos finais, o que

dificulta a realização das práticas de estágio pelos graduandos do curso de Letras. No total, são três escolas localizadas na região central, enquanto as demais estão situadas na zona rural. Inicialmente, a professora-orientadora estabeleceu diálogos com a equipe pedagógica de cada escola a fim de obter a aceitação dos estagiários. Foram selecionadas duas escolas estaduais e duas escolas municipais que atendem ao Ensino Fundamental II, envolvendo um total de quatro professoras de Língua Portuguesa e quatro pedagogas. Em seguida, foram realizados encontros com os professores-tutores, que são os docentes responsáveis nas escolas participantes, juntamente com a equipe pedagógica, com o objetivo de explicar a dinâmica do acompanhamento. Somente após esses encontros, os acadêmicos-estagiários foram encaminhados para vivenciar a prática pedagógica nas escolas.

No IFES campus Venda Nova do Imigrante, o estudante que ingressa no Curso de Licenciatura em Letras-Português entra em contato com as bases legais do Estágio Supervisionado Obrigatório a partir do 6º período. O objetivo desse estágio é preparar o estudante para a prática docente, conforme estabelecido na Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, que regulamenta o estágio na graduação. Segundo essa lei, o estágio é definido como um “ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo dos educandos (...)” (Brasil, 2008). Pimenta e Lima (2013) afirmam em suas pesquisas que o estágio nos cursos de formação de professores permite aos estudantes compreender a complexidade institucional presente na sala de aula, preparando-os para sua futura atuação profissional. Essa complexidade surge da interação entre indivíduos socialmente determinados, com suas subjetividades, ou seja, seres humanos em processo de formação inseridos em um contexto coletivo.

Em conformidade com o exposto anteriormente, a Resolução nº 2/2019 do Conselho Nacional da Educação (CNE) estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Essa resolução enfatiza a relevância da prática por meio de estágios que abordem

o planejamento, a regência e a avaliação de aulas, sob a orientação de professores ou coordenadores experientes da escola onde ocorre o estágio, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) (Art. 7º, inciso VIII). Além disso, no inciso VII, destaca-se a necessidade de integração entre teoria e prática, tanto em relação aos conhecimentos pedagógicos e didáticos quanto aos conhecimentos específicos da área de conhecimento ou do componente curricular a ser ensinado. Pimenta e Lima (2013) afirmam que as teorias estudadas nas áreas acadêmicas têm como propósito fornecer ferramentas e esquemas de análise e investigação que permitam aos estudantes questionar sua realidade, considerando que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade.

A Resolução nº 58, de 17 de dezembro de 2018, do Conselho Superior do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), regulamenta os estágios dos alunos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio e da Educação Superior do IFES, em consonância com a Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Essa resolução apresenta os seguintes destaques:

Art. 2º O estágio é considerado um ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular na Educação Profissional Técnica de Nível Médio e na Educação Superior, oferecido pelo Ifes nas modalidades presencial e a distância.

§ 1º O estágio faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando.

§ 2º O estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, promovendo:

- I. o relacionamento dos conteúdos e contextos para dar significado ao aprendizado;
- II. a integração à vivência e à prática profissional ao longo do curso;
- III. a aprendizagem social, profissional e cultural para o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho;

- IV. a participação em situações reais de vida e de trabalho em seu meio;
- V. o conhecimento dos ambientes profissionais;
- VI. as condições necessárias à formação do aluno no âmbito profissional;
- VII. a contextualização dos conhecimentos gerados no ambiente de trabalho para a reformulação dos cursos;
- VIII. a inclusão do aluno com necessidades específicas no mercado de trabalho.[...]

A partir dos princípios mencionados, torna-se evidente a relevância do Estágio Supervisionado no processo de formação inicial e no desenvolvimento da identidade profissional docente. Segundo Pimenta e Gonçalves (1992), o estágio tem como objetivo proporcionar aos alunos uma aproximação com a realidade em que atuarão como professores. Ao entrar em contato com a comunidade escolar, agora não mais como estudante, o acadêmico perceberá a importância de uma observação cuidadosa da realidade para realizar intervenções pedagógicas adequadas. Nesse sentido, o estágio curricular é uma atividade de conhecimento, diálogo e intervenção na realidade, sendo um objeto da práxis. Em outras palavras, é por meio da prática no contexto da sala de aula, escola, sistema de ensino e sociedade que a práxis se manifesta (Pimenta; Lima, 2017).

A Resolução nº 49 do Conselho Superior (CS) estabelece o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) para o período de 2019/2 a 2024/1, que foi submetido ao Ministério da Educação/Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. O documento de apresentação do PDI destaca que

O Ifes é maior do que parece. Nosso principal desafio é comunicar à sociedade tudo o que fazemos para **promover educação profissional, científica e tecnológica pública de excelência, integrando de forma inovadora o ensino, pesquisa e a extensão para construção de uma sociedade democrática, justa e sustentável**, que é a missão organizacional deste Instituto (grifos nossos).

Ao iniciar a apresentação do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), destaca-se a afirmativa “O Ifes é maior do que parece”, que incita uma reflexão sobre o trabalho realizado pelos agentes envolvidos nesse ambiente acadêmico e sua relevância para a sociedade. Além disso, a missão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes) é direcionada para a promoção de excelência profissional, científica e tecnológica. Nesse contexto, surge o questionamento sobre o papel das licenciaturas, inseridas nesse espaço profissionalizante, e a necessidade de uma discussão junto à comunidade acadêmica para ampliar a visibilidade e reconhecimento da formação inicial desses profissionais para a sociedade.

É importante destacar que o modelo de planejamento adotado é estratégico e participativo, fundamentado nos seguintes princípios:

Art 3º:

1. compromisso com a justiça social, equidade, cidadania, ética, preservação do meio ambiente, transparência e gestão democrática;
2. verticalização do ensino e sua integração com a pesquisa e a extensão;
3. eficácia nas respostas de formação profissional, difusão do conhecimento científico e tecnológico e suporte aos arranjos produtivos locais, sociais e culturais;
4. inclusão de pessoas com deficiências e necessidades educacionais especiais;
5. natureza pública e gratuita do ensino, sob a responsabilidade da União (Instituto Federal Do Espírito Santo, 2009).

Após a análise do item 2, que trata da verticalização do ensino, constatou-se claramente que o Ifes tem a capacidade de disponibilizar cursos de graduação e pós-graduação, semelhantes aos oferecidos pelas universidades. Devido à sua orientação técnica e foco na formação profissional, a maioria dos cursos de graduação ofertados são do tipo bacharelado,

com o objetivo de atender à demanda por profissionais qualificados, independentemente da localização do campus.

O relato de experiência do estágio supervisionado: a constituição discursiva e dialógica da formação docente profissional

Iniciamos esta reflexão com a seguinte indagação: em que medida o relato de experiência contribui para a formação docente? Acreditamos que o relato de experiência no contexto acadêmico possibilita aos acadêmicos a reconstrução dos seus conhecimentos em relação à prática docente. Medrado (2007) ressalta que

Os relatos de experiência têm se tornado uma ferramenta imprescindível na educação continuada de professores, uma vez que, nas suas narrativas, os professores reconstroem a prática e corporificam seus conhecimentos, subsidiando sócio-política e culturalmente a ação pedagógica. Enquanto manifestação textual de impressões de práticas docentes, o relato vem se estabelecendo como elemento organizador de uma prática discursiva, a partir do momento em que esses textos servem para divulgar conhecimentos, esteja o foco na metodologia ou, simplesmente, nas experiências vividas pelo professor. (Medrado, 2007, p. 114).

Ferreira (2017), em seu estudo intitulado “Escrita na Universidade: apontamentos sobre o relato de experiência”, destaca a importância da construção do conhecimento acadêmico por meio do relato de experiência. A autora ressalta que esse gênero tem adquirido destaque no âmbito acadêmico devido às suas características autorreflexivas, sendo considerado um instrumento valioso para o desenvolvimento do conhecimento docente em relação à teoria e prática, ao processo de ensino-aprendizagem e ao papel formativo. Ela reforça que

[...] o relato, assim como o gênero memorial, vem ganhando relevo, principalmente em cursos ligados à docência, por, através de suas características autorreflexivas, ser um

instrumento de valorização dos saberes docentes, promovendo as relações teoria/prática e ensinar/aprender. As realidades enfrentadas pelos professores/estagiários em sala de aula podem ser diferentes, mas os desafios, em muitos casos, são os mesmos. O relato, portanto, tem um papel formativo para o próprio educador e para quem o lê, sendo um instrumento socializador de experiências que dentro de suas especificidades desenham a complexidade do geral, permitindo a (re)formulação de teorias e práticas. (Ferreira, 2017, p. 04).

A escrita acadêmica desempenha um papel relevante ao gerar dados para estudos e pesquisas sobre a formação da identidade profissional docente. Os acadêmicos produziram seus relatos de experiências com o intuito de registrar, divulgar e publicar seus conhecimentos no âmbito da docência.

Identidade profissional docente em formação inicial: processo de construção

A abordagem do tema da identidade é desafiadora, pois essa complexidade é inerente à essência da escola, do ser docente e do indivíduo. Bauman (2005) ressalta que a identidade é construída de forma líquida e fluida, caracterizando-se por sua instabilidade, flexibilidade e suscetibilidade a múltiplas mudanças. O autor enfatiza que a identidade é moldada pelas relações, negociações, espaço, tempo, interlocutores e contexto envolvidos. Nesse sentido, a sala de aula se apresenta como um ambiente privilegiado para vivenciar essas complexidades. O docente em formação contínua experimenta essas transformações e busca adaptar-se, construindo seu percurso de identidade profissional docente.

Dessa forma, compreende-se que a construção da identidade é gradual e fortemente influenciada pelo contexto sócio-histórico-cultural. Nesse sentido, a conceituação da identidade profissional docente se apresenta como um desafio, uma vez que é moldada por múltiplos elementos inerentes à prática educacional. Moita Lopes (2002) introduz o conceito de construção da identidade social, que se encontra intimamente ligado ao indivíduo e ao seu comportamento discursivo,

que é constantemente (re)construído e dialogado. Isso implica que a definição da identidade profissional docente, em um contexto caracterizado por mudanças contínuas e (des)construção de paradigmas, requer um processo em constante evolução, não sendo possível estabelecê-la de maneira taxativa.

Em consonância com as ideias de Bakhtin (2003), a concepção da linguagem é compreendida como uma atividade social, ideológica e cultural intrinsecamente dialogada, que vai além de ser apenas um sistema de signos. Nessa perspectiva, reconhecemos que nossos discursos são construídos por meio da interação com os discursos dos outros, assim como os outros também o fazem. Portanto, na visão bakhtiniana, a identidade surge a partir de uma relação de interação e negociação com os discursos alheios, resultando em um processo constante de formulação e reformulação.

Letramento acadêmico: breve apontamento

O letramento acadêmico é um campo de estudo que se dedica à investigação das práticas de leitura, escrita e comunicação no âmbito acadêmico. Na literatura científica, encontram-se diversas abordagens relevantes sobre o tema, como o conceito de “práticas de letramento” proposto por Lea e Street (1998), a análise dos “gêneros acadêmicos” desenvolvida por Swales (1990), que se refere aos diferentes tipos de textos e discursos produzidos no ambiente universitário, a perspectiva do “letramento crítico” de Luke e Freebody (1999), destaca a importância de desenvolver habilidades de análise e reflexão crítica sobre textos e discursos acadêmicos, as reflexões acerca dos “multiletramentos” proposta por Cope e Kalantzis (2000) que defende que a leitura e a escrita no contexto acadêmico envolvem não apenas habilidades linguísticas, mas também habilidades multimodais, como a compreensão de textos visuais e digitais e a abordagem da “pedagogia do letramento acadêmico” de Scott (2009), que explora abordagens e estratégias de ensino que visam desenvolver as habilidades de leitura, escrita e comunicação dos estudantes no contexto acadêmico. É importante ressaltar que este trabalho adotará como abordagem as práticas de letramento de Lea e Street (1998) que enfatizam a importância de considerar as práticas sociais e culturais que moldam a escrita e a leitura no contexto acadêmico

É de suma importância promover um diálogo entre a escrita acadêmica e as perspectivas individuais dos autores, por meio de uma abordagem dialógica

que nos possibilita compreender as condições de produção dos textos que circulam no contexto acadêmico. Segundo Fiad, Fischer e Miranda (2019, p. 105), afirmam que

Os posicionamentos são entendidos aqui sob uma perspectiva dialógica (Bakhtin, 2003; Fischer, 2007) em que produções dos licenciandos, em diferentes gêneros do curso, são interpretadas como manifestações de suas posições em respostas a enunciados outros, numa cadeia de diálogos.

Nessa perspectiva, as abordagens dos Letramentos Acadêmicos, propostas por Lea e Street (1998), suscitam reflexões acerca da interação dos sujeitos com o conhecimento, do poder envolvido na produção textual e das questões relacionadas à identidade. Segundo os autores, a interpretação da leitura e escrita no contexto acadêmico é influenciada por questões epistemológicas e está inserida em uma dinâmica de poder que envolve a produção, divulgação e construção de identidade.

Street (2010), em sua pesquisa conduzida pelo grupo dos Novos Estudos de Letramento, discute o conceito das dimensões ocultas presentes nas práticas de letramento no contexto acadêmico. Considerando a escrita como uma prática social, Street propõe mapear essas dimensões ocultas de maneira interativa e menos padronizada em comparação com a abordagem predominante na academia. Segundo ele, a escrita acadêmica é frequentemente ensinada sem orientação explícita, sendo aprendida de forma implícita.

Nessa perspectiva, Street (2010, p. 548) propõe diversas dimensões escondidas que contribuem para a reflexão sobre a construção da identidade do futuro docente com base nos relatos de experiências durante o Estágio Supervisionado. Essas dimensões incluem:

- i) Enquadramento–gênero, audiência, finalidades/objetivos/argumentos;
- ii) Contribuição–para o conhecimento, para a área de pesquisa, para pesquisas futuras;

- iii) Voz do autor–sujeito situado, escritor que considera seus valores, crenças e interesses;
- iv) Ponto de vista–agência/pessoa, reflexividade;
- v) Marcas linguísticas–clareza, breves referências ao contexto, referencial teórico, método;
- vi) Estrutura–introdução, argumento, contexto, referencial teórico, métodos, dados, conclusões.

Dessa forma, é possível refletir sobre os posicionamentos adotados pelos acadêmicos em seus relatos na escrita acadêmica, os quais podem revelar uma construção da identidade discursiva profissional docente. Essa reflexão nos leva a considerar as relações de poder na produção textual, as tensões presentes, as lacunas existentes e as marcas discursivas que delineiam tanto o sujeito já formado como o futuro formador.

Dialogando com o percurso da pesquisa: escrita acadêmica – o relato

Durante o período de realização da pesquisa, no âmbito da disciplina curricular de Estágio Supervisionado–anos finais–do 6º período, foi evidenciada uma significativa expectativa por parte dos estudantes em relação à vivência no ambiente escolar. Essa turma se caracterizava por uma diversidade marcante, com a presença de alunos que possuíam segunda graduação e outros que retornaram aos estudos acadêmicos. Nesse contexto, a experiência prática em campo revelou-se um momento crucial para os estudantes de Letras, proporcionando momentos relevantes de reflexão em sala de aula e fomentando uma aproximação entre a escola, a academia e os acadêmicos. Para tal propósito, adotou-se uma sistemática de acompanhamento nas escolas onde os estudantes de Letras–habilitação em Português–realizaram seus estágios.

Ao serem encaminhados para as escolas, em conformidade com os procedimentos estipulados pela legislação, os acadêmicos chegavam às salas de aula da graduação com a intenção de compartilhar suas experiências, expor suas observações, inquietações e ideias decorrentes

das vivências nas escolas. Esses momentos de intercâmbio foram denominados de “Estágio Terapia” e ocorriam regularmente, uma vez por semana (Pereira, 2020). Tais momentos ocorriam semanalmente assim que os acadêmicos iniciavam seus estágios nas escolas. A criação desse momento se justificava pela presença majoritária de acadêmicos com graduações anteriores ou com uma pausa prolongada nos estudos. Eram duas turmas, sendo a primeira com 16 acadêmicos, sendo 14 realizando uma segunda graduação e a segunda com 31 acadêmicos, sendo 15 com pausa prolongada nos estudos depois do ensino médio. As discussões que se baseavam nas realidades das escolas e eram compartilhadas entre os colegas fortaleciam as reflexões e embasavam as decisões referentes às intervenções pedagógicas propostas em cada experiência vivenciada. Desse modo, o trabalho em grupo enriquecia a discussão crítica entre a teoria e a prática. Durante essas sessões, os relatos orais dos acadêmicos eram valorizados pelos colegas, que demonstravam grande atenção. Comentários, sugestões e trocas de experiências eram frequentes. Os acadêmicos rememoravam momentos das aulas ministradas por seus professores na graduação, utilizando-os como base para refletir sobre suas intervenções. Eles percebiam que conciliar teoria e prática, conforme proposto por Pimenta e Lima (2017), representava um desafio devido às diferentes realidades encontradas em cada escola.

Posteriormente, os estudantes, com base em suas experiências nos estágios realizados em escolas, redigiam seus relatos de experiência como parte integrante da pasta pedagógica. Essa pasta, por sua vez, inclui fichas, relatórios e documentos comprobatórios essenciais para a conclusão do período de estágio na instituição parceira. Foi solicitado aos acadêmicos que redigissem um relato de experiência seguindo os tópicos de: apresentação, caracterização da unidade de ensino, fundamentação teórica, descrição da experiência, avaliação dos resultados, considerações finais e referências. É relevante salientar que tais registros escritos expressam tanto aspectos explícitos quanto implícitos das vivências dos estudantes, uma vez que se relacionam à interação entre prática social e a construção do sujeito, como afirmado por Rodrigues e Silva (2020, p12) “É, nessa relação entre prática social e trabalho do sujeito, que a escrita

subassume modos particulares do fazer e dizer acadêmico, como constitutivo de espaços sociais de produção e circulação de discurso acadêmico-científico [...], como também “formas de constituição de identidades dos sujeitos que a praticam”. (Rodrigues; Silva, 2020, p. 12).

Percurso Metodológico

A presente pesquisa tem como objetivo analisar a construção da identidade profissional do futuro professor de Língua Portuguesa durante sua formação, investigar os avanços ocorridos nesse processo e propor medidas para aprimorar a qualidade de uma educação plural, coletiva e participativa em um ambiente voltado para a formação de técnicos e bacharéis em áreas não humanísticas.

Para alcançar tais objetivos, este estudo adota uma abordagem qualitativa e baseia-se em uma pesquisa bibliográfica. Segundo Marconi e Lakatos (2001, p. 183),

[...] abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema estudado, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, materiais cartográficos etc. [...] e sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto [...].

Nessa perspectiva, os dados a serem analisados consistem nos relatos de experiências encontrados em duas coletâneas. A primeira coletânea, intitulada “Estágio Supervisionado em Letras: relatos de experiência no Ensino Fundamental II”, foi publicada em 2020 pela editora Pedro e João, contendo um total de 33 relatos. Já a segunda coletânea, intitulada “Estágio Supervisionado em Letras: relatos de experiência”, foi publicada em 2022 pela editora Letraria e possui 9 relatos. É relevante ressaltar que essa segunda coletânea apresenta relatos vivenciados durante o período da pandemia, abrangendo os anos de 2020 e 2021.

Nosso objetivo consiste em compreender a construção da identidade profissional de futuros docentes em Letras no Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), utilizando a abordagem da Análise Discursiva. Para alcançar esse propósito, será realizado um estudo analítico de uma seleção dos relatos de experiência dos acadêmicos, nos quais eles discorrem sobre suas vivências no estágio supervisionado.

Pensando na reflexão discursivo-analítico- dialógica

Para a presente pesquisa, foram escolhidos três trechos dos relatos de experiência dos acadêmicos, levando em consideração a qualidade narrativa de suas histórias. Esses trechos pertencem ao gênero “relato de experiência” e se referem ao tópico intitulado “Considerações finais”. Embora os relatos estejam publicados em formato de coletânea, optamos por preservar o anonimato dos acadêmicos. Agora, iremos proceder com a discussão dos relatos.

Relato 01

Após a realização do estágio supervisionado, foi possível perceber o tamanho da responsabilidade do trabalho docente. Conduzir o processo de aprendizagem é desafiador, complexo e requer constantes estudos, formações e a reflexão de sua prática na sala de aula.

Pude notar que os novos estudos que falam sobre o trabalho com gêneros textuais nas aulas de Língua Portuguesa apresentam-se como uma metodologia eficaz para o ensino de língua materna. Nossa sequência didática abordou o gênero Memórias Literárias e Fotografia possibilitando um diálogo entre a língua escrita e a linguagem visual, ambas completando-se e construindo uma mensagem comunicativa, significativa, no contexto escolar.

A proposta também objetivou e conseguiu trabalhar na afetividade dos alunos com sua escola e, conseqüentemente, no relacionamento entre todo o corpo profissional da instituição. O texto produzido também serviu como

diagnóstico e apontou caminhos para trabalhar diversas áreas da escrita nas aulas futuras.

Constatamos que a inserção da fotografia na proposta de produção do textual funcionou como um instrumento potencializador para a prática da escrita, gerando motivação e interação. Os alunos sentiram-se mais motivados em escrever e curiosos durante todo o processo. Além disso, a prática, em sua particularidade, gerou envolvimento entre os alunos e a escola em si e com os funcionários do corpo pedagógico/gestor e administrativo da instituição.

Por fim, podemos considerar que planejar, executar e finalizar uma proposta como essa exige dedicação, tempo, disposição, pois é necessário trabalho fora do horário de expediente. Porém, são práticas assim que geram envolvimento, afetividade, integração e acima de tudo e o mais importante ajudam na construção do conhecimento (P. Jr, 2020, p.51).

No relato, o discente expressa sua percepção sobre a magnitude da responsabilidade intrínseca ao trabalho docente após a conclusão do estágio supervisionado. A forma como o discente se expressa revela uma atitude valorativa, demonstrando sua consciência em relação à grande responsabilidade envolvida. Essa perspectiva implica em uma posição embasada em conhecimento experiencial, que vai além do conhecimento teórico. No que diz respeito à dimensão da produção do texto acadêmico, observamos que a voz do autor (Street, 2010) emerge como a de um sujeito situado em sua história e contexto social, engajado na reflexão de sua prática.

Observamos a demanda que enfrentamos em relação ao planejamento, o que nos impulsiona a (re)inventar, (re)criar e (re)novar, como destacado em “[...]. Por fim, concluímos que o planejamento, a execução e a finalização de uma proposta como essa requerem dedicação, tempo e disposição, uma vez que demandam trabalho além do horário de expediente [...]”. Nesse contexto, o futuro professor utiliza os termos “planejar”, “executar” e “finalizar”, revelando em sua narrativa um percurso

formativo docente caracterizado por um trabalho pedagógico sistemático e complexo. Ressaltamos os modalizadores de conclusão “Por fim, concluimos”, eles expressam o ponto de vista do acadêmico, sendo o primeiro, uma marca oral comumente utilizada em apresentações acadêmicas, e o segundo uma estrutura aceita em produções acadêmicas escritas.

O processo de formação não se limita à graduação (Pimenta, 2017) e, considerando que estamos em constante desenvolvimento (Bakhtin, 2003), é fundamental compreender a complexidade da instituição escolar, incluindo sua dinâmica e as interações sociais e culturais presentes nesse contexto.

Marcelo (2009, p. 10) ressalta a importância do estágio supervisionado no desenvolvimento das competências profissionais dos futuros professores, proporcionando experiências diversas, tanto formais quanto informais. Essa afirmação é corroborada pelo relato do estagiário, que destaca o papel da inclusão da fotografia na proposta de produção de texto como um meio de potencializar a prática da escrita, estimulando a motivação e a interação dos estudantes. A utilização do termo “instrumento potencializador” evidencia a necessidade do docente em estabelecer conexões entre diferentes linguagens no processo de ensino, buscando inovação e dinamicidade nas práticas educativas.

Conforme a afirmação de Pimenta (2017, p. 41), a atividade docente envolve a combinação entre prática e ação. Essa constatação é confirmada nas considerações finais do relato de experiência a ser apresentado.

Relato 02

Diante do exposto, consideramos importante ratificar que a vivência do estágio é uma experiência imprescindível, como anteriormente citado, pois permite aos estagiários conhecer a rotina da escola, a realidade dos professores e dos alunos, as práticas docentes, entre outros. A partir disso, podemos refletir sobre os métodos utilizados e aperfeiçoar as práticas pedagógicas futuras.

Salientamos que é por meio da reflexão que podemos repensar a prática. Consequentemente, começamos a criar nossa identidade como docente, isto é, passamos a elaborar o nosso próprio modo de ser, de fazer.

O estágio também é um momento oportuno para relacionar os conteúdos estudados na graduação com a prática vivenciada na escola, sob a supervisão do orientador. Dessa maneira, a construção de conhecimento do graduando torna-se muito mais consistente tendo sido obtido a partir da união da teoria com a prática.

Cabe mencionar que também é uma experiência difícil e exigente visto que requer dedicação, planejamento e associação dos conteúdos teóricos às práticas. Além disso, percebemos que os desafios da profissão são inúmeros, entretanto, esperamos, por meio do trabalho e do estudo, colher bons frutos na carreira docente. (Pimentel, 2020, p.100).

Ao expressar que “[...] começamos a desenvolver nossa identidade como docente, ou seja, passamos a construir nosso próprio modo de ser e agir [...]”, a estagiária destaca a importância de considerar a adoção de formas de expressão específicas que são comuns no ambiente escolar. A partir dessa perspectiva, torna-se evidente que a interação responsiva e dialógica desempenha um papel fundamental na formação da identidade, tanto pessoal quanto profissional, bem como na prática docente. Essas dimensões estão intrinsecamente ligadas ao processo de “elaborar” (trabalhar sobre) tais aspectos.

Bakhtin pontua que

O enunciado pleno já não é uma unidade da língua [...], mas uma unidade da comunicação discursiva, que não tem significado, mas sentido. (Isto é, um sentido pleno, relacionado com o valor – com a verdade, a beleza etc. – e que requer uma compreensão responsiva que inclua em si o juízo de valor). A compreensão responsiva do con-

junto discursivo é sempre de índole dialógica (Bakhtin, 2016, p. 103).

Ademais, a estagiária ressalta a relevância da experiência no estágio para a compreensão da complexidade do contexto escolar (Pimenta e Lima, 2017) e sua aplicação prática, estabelecendo uma conexão entre os estudos abordados ao longo da graduação e sua práxis.

Neste relato de experiência, a estagiária destaca a importância de desenvolver um modo próprio de atuação, que reflete a complexidade do ambiente escolar nas escolas públicas (municipais ou estaduais). Essa realidade representa um desafio significativo para os futuros docentes diante das demandas do sistema educacional vigente. O estágio supervisionado desempenha um papel formativo fundamental, permitindo uma inserção orientada por profissionais experientes. Apesar das dificuldades enfrentadas, os futuros docentes mantêm uma perspectiva esperançosa em relação à prática pedagógica, como salientado por Freire (1992, p. 47): “Persevero na esperança enquanto luto e, ao lutar com esperança, continuo a esperar”.

No relato de experiência 03, é possível perceber a construção da identidade profissional docente em formação inicial por meio das reflexões da estagiária. Durante o estágio supervisionado, ela compartilha uma série de “percepções”, considerando-as como uma primeira aproximação da realidade, em vez de crenças ou representações já consolidadas, devido à complexidade do contexto educacional. Pode-se inferir, a partir do pensamento de Street (2010), que há neste excerto um sujeito situado neste fazer docente que se coloca como sujeito de sua história, de seu contexto social e cultural. As marcas linguísticas, ou seja, os modalizadores argumentativos “Diante do exposto”, “A partir disso”, “Salientamos”, “Consequentemente”, “Dessa maneira”, “Além disso” são importantes para a construção do ponto de vista do acadêmico em seu relato de experiência. É relevante ressaltar a mudança de postura quando ela afirma «por fim, constatei que...», revelando maior segurança em relação ao que será exposto. Agora, avancemos para o último relato.

Relato 03

As percepções enquanto estagiária sobre a docência foram positivas, desafiadoras e condizentes com o momento vivenciado de estreia na docência. As percepções mais relevantes foram: quebra de paradigma de que os alunos/as são desinteressados em relação à escola; a descoberta de que o espaço escolar é rico em possibilidades e que, ao prepararmos uma aula, devemos sempre atentar para o protagonismo do/as aluno/as e incentivá-los para que se sintam envolvidos e sejam participantes da sua aprendizagem.

Por fim, constatei que ministrar uma boa aula e obter alto índice de participação é possível, desde que planejada, pensada, e que contenha atividades criativas, que incluam novas tecnologias e diferentes abordagens sobre o mesmo tema. É preciso que essa aula seja sempre conectada a questões sociais latentes aos alunos/as, como no caso dessa sequência didática, que abordou no gênero *debate* regrado, o tema “gravidez na adolescência”, utilizando um exercício da oralidade, tendo em vista a cidadania. (Araujo, 2020, p. 27)

Ao considerar as percepções adquiridas durante o estágio supervisionado mencionado, fica claro que a futura docente revelou interesse em investigar e compreender a realidade em que estava inserida. Adotando uma abordagem de investigadora-pesquisadora, ela elaborou uma intervenção pedagógica que promoveu o protagonismo dos alunos na escola. De acordo com Pimenta e Lima (2017, p. 55), o estágio supervisionado envolve estudos, análises, problematizações, proposições de soluções e também pesquisas na área. É possível observar a preponderância da voz do autor neste trecho por meio das marcas de subjetividade, como em «[...] ministrar uma boa aula [...]» e «[...] obter alto índice de participação [...]», nos quais o uso de adjetivos ressalta uma intervenção subjetiva.

Nesse sentido, o relato de experiência se configura como um instrumento discursivo que revela indícios do protagonismo do(a) acadêmico(a), evidenciando a construção de sua identidade profissional. A utilização da expressão “constatei” pela estagiária demonstra sua adoção de uma

perspectiva reflexiva no processo de formação como professora. Essa postura reflexiva é embasada no entendimento de Bakhtin (2016, p. 86) de que o texto reflete subjetivamente o mundo objetivo, sendo uma interpretação, um reflexo do reflexo, um reflexo através do outro.

O estágio supervisionado desempenha um papel crucial na formação acadêmica ao possibilitar a vivência e a compreensão do ambiente escolar. Os discursos dos acadêmicos evidenciam a complexidade da construção da identidade profissional docente. Nesse contexto, a análise dos excertos acadêmicos revela as escolhas teórico-metodológicas tanto na prática pedagógica quanto na formação do indivíduo enquanto professor.

Considerações finais

A partir deste estudo, compreendemos a relevância de considerar o processo de construção da identidade profissional como um fenômeno em constante transformação, que impacta nas relações interpessoais e no reconhecimento social. Os relatos de experiências revelam a complexidade do ambiente escolar, levando os estagiários a perceberem que a formação como professores requer não apenas o apoio do professor regente da disciplina, mas também o envolvimento de um coletivo, visando refletir sobre a formação de sujeitos profissionais inseridos em um contexto de reconhecimento (Galindo, 2004). Além disso, a compreensão da fluidez da sociedade permite aos futuros docentes se abrirem para reflexões e para a construção coletiva de conhecimentos e novas concepções acerca do papel do professor (Bauman, 2013; Dubar, 2012).

Concluimos que, por meio deste estudo, foi possível observar que o letramento acadêmico, através dos relatos de experiências durante o estágio supervisionado revelam que o enunciado é construído de forma processual, dialogando com o contexto social e cultural do acadêmico, ou seja, a linguagem em sua vivência, em sua concretude. Nesse contexto, as escolhas enunciativas e discursivas abarcam múltiplas vozes, discursos, assimilações e reestruturações, que estabelecem um diálogo no âmbito temporal, espacial e nas relações entre sujeitos que interagem socialmente (Bakhtin, 2003). Os relatos de experiência revelam a memória do estagiário, sua posição e reconhecimento diante da realidade escolar,

bem como os desafios e a singularidade inerentes à construção de sua identidade profissional docente.

Referências

ARAUJO, Aleandra Ribeiro de. Práticas de oralidade em sala de aula: o debate regrado no exercício da comunicação e cidadania nas aulas de Língua Portuguesa. In: PEREIRA, Selma. L. A.; CALDAS, A. (Org.). **Estágio supervisionado em Letras: relatos de experiência no Ensino fundamental II**. 1. ed. São Carlos: Pedro e João Editores, 2020. 27p.

BAKHTIN, M. M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martin Fontes Editora, 2003.

BAKHTIN, M. O texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas: um experimento de análise filosófica. In: **Os gêneros do discurso**. Organização e tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Ed. 34, 2016, p. 71-107.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Tradução de Mauro Gama e Cláudia Gama. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. 1998.

BRASIL. **Lei no 11.788, de 25 de setembro de 2008**, dispõe sobre o estágio dos estudantes dos Institutos Federais. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm Acesso em: 01 nov. 2021.

BRASIL. **Lei no 11.892, de 29 de dezembro de 2008**, institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm.

BRASIL. **Ministério do Turismo**. Disponível em: <https://www.gov.br/turismo/pt-br/assuntos/noticias/ministerio-do-turismo-seleciona-roteiros-para-o-projeto-experiencias-do-brasil-rural>. Acesso em: 01 nov. 2021.

BRASIL. **Resolução Conselho Nacional da Educação (CNE) No 2, DE 20 de dezembro de 2019**, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em 01 nov. 2021.

COPE, B., & KALANTZIS, M. (Eds.). (2000). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. Routledge. Disponível em: <https://experts.illinois.edu/en/publications/multiliteracies-literacy-learning-and-the-design-of-social-future>. Acesso em 22 maio 2023.

DUBAR, C. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 146, p. 351-367, maio/ago. 2012.

FERREIRA, Elisa Cristina Amorim. **Escrita na universidade: apontamentos sobre o gênero relato**. IV Simpósio Nacional de Linguagens e Gêneros Textuais, 2017.

FIAD, Raquel Salek; FISCHER, Adriana; MIRANDA, Flávia Danielle Sordi Silva. Escritas acadêmicas com tecnologias digitais: práticas de letramentos em cursos brasileiros de Letras. In: **Práticas discursivas em letramento acadêmico [recurso eletrônico]**: questões em estudo: volume III: estudos aplicados à prática da escrita acadêmica: colocando a mão na massa / organizadoras Daniella Lopes Dias Ignácio Rodrigues e Jane Quintiliano Guimarães Silva. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2020.

FISCHER, A. **A construção de letramentos na esfera acadêmica**. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007. 340 f.

GALINDO, Wedna Cristina Marinho. **A Construção da Identidade Profissional Docente**. PSICOLOGIA CIÊNCIA E PROFISSÃO, 2004, p. 14-23.

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Resolução Conselho Superior no 48**, institui o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) para o período 2019/2 – 2024/1. Disponível em https://www.ifes.edu.br/images/stories/Res_CS_48_2019_-_PDI_-_Anexo.pdf Acesso em: 01 nov. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Resolução do Conselho Superior no 58 de 17 de dezembro de 2018**, regulamenta o estágio supervisionado. Disponível em: https://www.ifes.edu.br/images/stories/-publicacoes/conselhos-comissoes/conselho-superior/2018/Res_CS_58_2018_-_Regulamenta_Est%C3%A1gios_dos_alunos_do_ifes.pdf Acesso em 01 nov. de 2021.

LEA, M. R., & STREET, B. V. Student writing in higher education: An academic literacies approach. 1998. **Studies in Higher Education**,

23(2), 157-172. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/Gz7gZQ7tJD3vPtLJRFwFGDd/?lang=en> Acesso em: 22 maio 2023.

LUKE, A., & FREEBODY, P. (1999). Further notes on the four resources model. *Reading online*, 3(2), 1-10. Disponível em: <https://espace.library.uq.edu.au/view/UQ:145389>. Acesso em 22 maio 2023.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009.

MEDRADO, Betânia Passos. A constituição dos relatos de experiência como um gênero na formação de professores. **Revista Leitura**, n. 39, 2007, p. 111-128p. Jan/Jun.

PETERLE JÚNIOR, Edézio. Relato de experiência do Estágio Supervisionado. *In:*

PEREIRA, Selma Lúcia de Assis. Estágio Supervisionado no Curso de Licenciatura de Letras no Ifes: desafios, debates e propostas na formação inicial. **Revista Leia Escola**, [S.l.], v. 20, n. Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/Leia/article/view/1839>.

PEREIRA, Selma. L. A.; CALDAS, A. (Org.). **Estágio supervisionado em Letras: relatos de experiência no Ensino fundamental II**. 1. ed. São Carlos: Pedro e João Editores, 2020. 51p.

PIMENTA, Selma Garrido; GONÇALVES, Carlos Luiz. Revendo o ensino de 2o grau: propondo a formação de professores. **Coleção Magistério – 2o Grau**. 2a. Ed. rev. Editora Cortez. São Paulo – SP. 1992.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In:* PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 15-34.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2017.

PIMENTEL, Viviana Leite. Trabalhando o gênero textual comentário articulado à obra O Pequeno Príncipe. *In:* PEREIRA, Selma. L. A.; CALDAS, A. (Org.). **Estágio supervisionado em Letras: relatos de experiência no Ensino fundamental II**. 1. ed. São Carlos: Pedro e João Editores, 2020. 100p.

RODRIGUES, Daniella Lopes Dias Ignácio. SILVA, Jane Quintiliano Guimarães. Colocando a mão na massa: implicações da aprendizagem e do ensino da

escrita na universidade. *In: Práticas discursivas em letramento acadêmico [recurso eletrônico]: questões em estudo: volume III: estudos aplicados à prática da escrita acadêmica: colocando a mão na massa / organizadoras Daniella Lopes Dias Ignácio Rodrigues e Jane Quintiliano Guimarães Silva. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2020.*

ROSSI, Fernanda; HUNGER Dagmar. **Identidade docente e formação continuada: um estudo à luz das teorias de Zygmunt Bauman e Claude Dubar.** Rev. bras. Estud. pedagóg., Brasília, v. 101, n. 258, p. 313-336, maio/ago. 2020.

SCOTT, M. (2009). Wordsmiths and warriors: The English-language tour de force. **Studies in Higher Education**, 34(6), 679-691.

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

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem.** Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017 [1929].

INTERCULTURALIDADE NOS ESTUDOS DE GÊNEROS: QUESTÕES DE LÍNGUA E LINGUAGEM NO PROCESSO DE COMPREENSÃO TEÓRICO-PRÁTICA

John Hélio Porangaba de Oliveira¹

Introdução

A prática de linguagem se dá por meio de texto/discurso e inter-relação com o contexto, constituída enquanto gêneros que realizam a comunicação. Dotados de estrutura e funções comunicativas, especialmente no contexto acadêmico, os gêneros constituem o material empírico e documental em todas as esferas da comunicação. Essas esferas, aqui, são as culturas disciplinares (Hyland, 2004), que situam as áreas de conhecimento, desenvolvidas enquanto cursos de formação acadêmica que integram a comunidade discursiva acadêmica – CDA (Swales, 1990; 2016; Oliveira, 2022) ou domínio discursivo (Marcuschi, 2008).

Nos situamos nos estudos de gêneros da CDA, entendendo a linguagem acadêmica enquanto intercultural, abrangendo as diversas culturas

1 Professor bolsista externo do curso de licenciatura intercultural indígena de Alagoas – CLIND/UNEAL. Doutor em Ciências da Linguagem com interesse de ensino e pesquisa sobre: linguagem; contexto acadêmico; letramentos; gêneros; metodologias sociorretórica (análise de gêneros); e processos de organização retórica em gêneros específicos e identidades social acadêmica. Email: jhpoingles@gmail.com;
Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9091159990828066>.

disciplinares. Especificamente, nos situamos na necessidade de compreensão intercultural² da linguagem social acadêmica, tendo como foco, a organização retórica do gênero resumo. O trabalho tem como pano de fundo o reconhecimento intercultural nos estudos de gêneros enquanto linguagem acadêmica compartilhada. A questão de pesquisa é formulada no âmbito das inter-relações entre organização retórica e normas de redação acadêmica do resumo. Desse modo, nosso objetivo consiste em desenvolver uma compreensão intercultural nos estudos de gêneros, considerando a realidade das práticas discursivas e profissionais.

Para desenvolver o presente objetivo, este trabalho está organizado em três tópicos, além desta introdução e das considerações finais. No primeiro tópico, situamos um quadro teórico-metodológico acerca da contextualização da linguagem e dos estudos de gêneros, situando a idealização da organização retórica em função do ensino e da pesquisa. No segundo tópico, situamos a metodologia e procedimentos de compreensão qualitativa. Por fim, no terceiro tópico, situamos os resultados e discussões interculturais nos estudos de gêneros.

Breves considerações acerca da contextualização da linguagem e nos estudos de gêneros

Em se tratando da contextualização, “a linguagem é vista como um conjunto de atividades e uma forma de ação” (Marcuschi, 2008, p. 16). Por sua vez, a língua é vista “como um conjunto de práticas sociocognitivas e discursivas” (Marcuschi, 2008, p. 56); “como um conjunto de atividades sociais e históricas” (Marcuschi, 2008, p. 229). Para ensinar e estudar linguagem verbal, no domínio discursivo acadêmico, nos deparamos com a noção de gênero enquanto “textos materializados em situações comunicativas recorrentes” apresentando “padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos

2 De acordo com Maldonado (2005, p. 118) “a possibilidade de compreensão intercultural é fundamentada na pesquisa histórica da produção científica que mostra que “existe algo parecido a uma comunidade de racionalidad, la cual seria compartida por todos los hombres”. (Winch, 1970)”.

vos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas” (Marcuschi, 2008, p. 155).

A análise de gêneros engloba uma análise do texto e do discurso e uma descrição da língua e visão da sociedade, e ainda tenta responder questões de natureza sociocultural no uso da língua de maneira geral. O trato dos gêneros diz respeito ao trato da língua em seu cotidiano nas mais diversas formas (Marcuschi, 2008, p. 149).

Desse modo, o ensino e a pesquisa da linguagem acadêmica observam texto/discurso por meio de gêneros em que o texto é visto “no plano das formas linguísticas e de sua organização” já o discurso é visto no “plano do funcionamento enunciativo e efeitos de sentido”, integrado aos diversos aspectos contextuais da “sua circulação sociointerativa e discursiva” (Marcuschi, 2008, p. 58). Para isso, a análise empírica da língua/linguagem, que se dá por meio de gêneros, ocorre socialmente situada na produção e recepção de texto enquanto “uma proposta de sentido e [que] se acha aberto a várias alternativas de compreensão” (Marcuschi, 2008, p. 242 [inserção nossa]). Marcuschi (2012, p. 37) toma a noção de texto “como o produto da soma das funções das categorias” funcionais de contextualização, de conexão sequencial (coesão), de conexão conceitual-cognitiva (coerência) e de conexão de ações (pragmática), ou seja, “o texto é uma atualização seletiva dos significados potenciais para possibilitar um só sentido” no gênero específico (Marcuschi, 2012, p. 75).

Dado o exposto, precisamos, novamente, nos situar em Marcuschi (2008) acerca da compreensão do gênero que se dá de maneira processual em estratégia, flexibilidade, interação e inferência. Para o autor, o termo compreensão “é uma atividade de seleção, reordenação e reconstrução, em que certa margem de criatividade é permitida. De resto, a compreensão é uma atividade dialógica que se dá na relação com o outro” (Marcuschi, 2008, p. 256).

No tratamento da contextualização da linguagem, os estudos de gêneros se desenvolveram de maneira diversificada sob denominações bastante variadas para análises, tais como sociorretórica, sociossemiótica e sociodiscursiva (Marcuschi, 2008; Oliveira, 2022). Desse modo, nos situamos na denominação sociorretórica acerca da análise de gêneros, compreendendo os aspectos interacionais na concepção a seguir.

Um gênero compreende uma classe de eventos comunicativos, cujos membros compartilham *um certo conjunto de propósitos comunicativos*. Esses propósitos são reconhecidos pelos membros especializados da comunidade discursiva original e desse modo passam a constituir a razão subjacente ao gênero. A razão subjacente delinea a estrutura esquemática do discurso e influencia e restringe as escolhas de conteúdo e estilo. *O propósito comunicativo é um critério privilegiado que opera no sentido de manter o escopo do gênero, conforme concebido aqui, estreitamente focado em ação retórica comparável* (Swales, 1990, p. 58 [tradução e itálico nosso]).

Na última sentença desta citação, conforme destacamos em itálico, precisamos entender que o escopo do gênero consiste no propósito comunicativo que realiza ação retórica comparável em termos de função e ação comunicativa. Swales (2009, p. 33), por meio de uma metáfora, nos permite entender que a perspectiva sociorretórica situa “uma espécie de estrutura progressiva e acolhedora” de modo processual “como uma série de escadas genéricas”. Swales se refere ao discurso, situado na CDA, realizado por gêneros, de modo geral, enquanto “veículos de comunicação para atingir um objetivo” (Swales, 1990, p. 46).

Neste exposto, precisamos entender os estudos de gêneros na CDA como um todo, de modo geral, deixando de lado a noção de cultura disciplinar, de maneira específica. Desse modo, Swales (2009, p. 34) observa o gênero como “susceptível a uma estruturação em forma de modelo (ou seja, uma tendência para a previsibilidade do que pode acontecer nas uni-

dades de abertura, desenvolvimento e conclusão)”. Para o autor os “modelos estruturais possuem comumente uma forma esquemática, em geral acompanhada de setas ou em formas de listas numeradas, às vezes com vários tipos de subcategorização” (Swales, 2009, p. 35). O que caracteriza essa compreensão é a questão de língua e linguagem acadêmica centrada na “capacidade de escrita” sob os critérios de organização e planejamento, situando o modelo de análise de gêneros enquanto uma projeção relevante para a escrita discursiva e profissional.

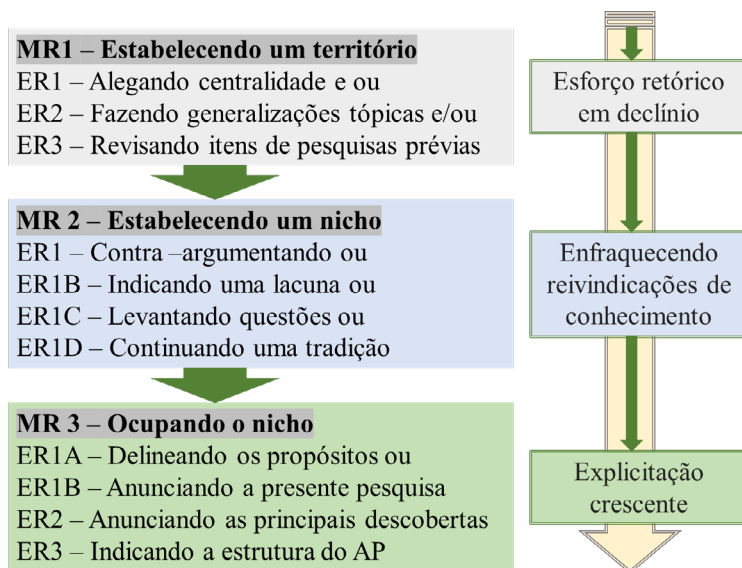
A reflexão dessa projeção, em Swales (2009), consiste naquilo que podemos aprender com os modelos e sobre sua função de análise aplicada aos gêneros acadêmicos. Em referência para a seção ou tópico de introdução de artigos de pesquisa, Swales (2009, p. 38) destaca o entendimento de modelo “com “passos” dentro de três “unidades retóricas”” enquanto sinalizadores daquilo o que dizer e se diz de acordo com as exigências discursivas no gênero específico, realizando propósitos comunicativos. Guardados os equívocos de interpretação, o entendimento de modelo de análise para o ensino e a pesquisa, para Swales, se torna importante para os estudos de gêneros por meio da compreensão de processos: 1) de estratégias (passos); 2) de flexibilidade (dinâmicas de produção); 3) de interação (negociação com marcas de orientação cognitiva e interpessoal); e 4) de inferência enquanto ações letradas da maneira de interpretar e construir sentidos diversos (Swales, 1990; Marcuschi, 2008).

Desse modo, a análise de gêneros constitui uma metodologia de organização retórica e planejamento textual/discursivo em gêneros específicos, que considera um potencial explicativo para orientações investigativas de pesquisa e ensino. O foco principal nos estudos de Swales foi a organização retórica centrada no tópico de introdução, parte do gênero artigo de pesquisa, desenvolvida enquanto modelo CARS (*Create a Research Space*). Os estudos dos outros tópicos do artigo de pesquisa, bem como dos mais diversos gêneros, partem desse modelo como ideia descritiva e classificativa para leitura, análise e compreensão do processamento comunicativo socioretoricamente organizado e planejado.

A codificação dos *Move* (movimentos retóricos – MR) e *Steps* (estratégias retóricas – ER) do modelo CARS constitui o conjunto de propósitos comunicativos específicos distribuídos em três MR que, por sua vez, constitui o propósito comunicativo geral da macroestrutura introdutória de Criar um Espaço de Pesquisa. De acordo com as compreensões gerais, denominadas de redação acadêmica conforme encontramos em Swales (2009), o gênero artigo de pesquisa é desenvolvido pelos seguintes componentes: Introdução, Métodos, Resultados e Discussão – IMRD. Embora essa macroestruturação seja indicativa de unidades formais e simplistas da realidade do artigo de pesquisa, cada tópico macroestrutural pode ser descrito por meio da organização retórica enquanto unidades de caracterização funcionais.

Na Figura 1, mais adiante, o MR “em análise de gêneros é uma unidade discursiva ou retórica que desempenha uma função comunicativa coerente em um discurso escrito ou falado” (Swales, 2004, p. 228), em que o MR se constitui enquanto “uma unidade funcional, não uma unidade formal” (Swales, 2004, p. 229). Uma unidade formal é definida enquanto norma e regra, ideologicamente situada, atemporal e genérica com a função de demarcar informação macroestrutural. Já uma unidade funcional é constituída pela divisão ou localização de um item característico de um conjunto de ações informativas. A unidade funcional, MR, pode ser composta por uma ou mais ER especificamente situada(s) no entorno comunicativo daquilo que se informa como estratégias ou passos funcionalmente focais da maneira de dizer algo.

Figura 1- Organização retórica da introdução de artigo de pesquisa, modelo CARS de 1990



Fonte: Swales (1990, p. 141), tradução e adaptação de Oliveira (2022).

O trabalho com o ensino e a pesquisa é composto pela classificação e pela divisão organizacional que permite o gerenciamento informativo daquilo o que se comunica, em partes, para uma melhor leitura, análise e compreensão do gênero. É essa classificação e divisão que constitui a análise processual para descrição e explicação. Desse modo, o ensino e a pesquisa se dão por meio de um processo analítico baseado em um modelo estrutural que descreve e explica as ER, sua flexibilidade comunicativo-informativa, sua interação com a unidade funcional e, portanto, a inferência do propósito comunicativo.

Essa compreensão é de domínio intercultural da CDA que integra a prática comunicativa, constituindo o entendimento da estruturação dos discursos na redação textual acadêmica. Desse modo, compreendemos que a prática de linguagem é dotada de estrutura e funções comunicativas. As diferentes culturas disciplinares (Hyland, 2004) constituem

os conjuntos de áreas de conhecimento disciplinar³ que abrigam distintos e variados cursos de formação acadêmica, integrando a dimensão multicultural e multidisciplinar da CDA (Swales, 1990; 2016; Oliveira, 2022). Nesse sentido, nos encontramos na noção de interculturalidade que diz respeito tanto à presença de diferentes culturas num dado contexto quanto à ideia de integração com a linguagem acadêmica que se dá por meio de gêneros específicos. Essa linguagem acadêmica se baseia em unidades formais e funcionais de comunicação, constituindo as macroestruturas do gênero, de modo intercultural em sentido *lato senso*.

A interculturalidade, no sentido de conhecimento de formação acadêmica, demanda uma ligação entre as culturas disciplinares da CDA, criando uma relação de interação em que dialogam por meio da macroestrutura de organização retórica em unidades formais e funcionais. Em Hyland (2004) as culturas disciplinares constituem as identidades dos grupos de pessoas (estudantes, professores e pesquisadores) produtoras de escrita acadêmica. Hyland estabelece uma compreensão acerca dos processos e prática de comportamento linguísticos específico para cada grupo, constituindo diferenças para cada cultura. Embora isso seja um fato, nos interessa a estrutura da redação acadêmica com foco na organização retórica de planejamento e prática comunicativa, de modo geral, compreendendo o aspecto intercultural nos estudos de gêneros.

Neste exposto, nossa compreensão parte de Maldonado (2005, p. 118 [*itálico do autor*]), destacando “a existência da possibilidade de um *conhecimento intercultural* mediante a sistematização de argumentos que tecem confluências além das diferenças que distinguem uma cultura de outra”. Além disso, compreendemos, segundo o autor, que “a história e a sociologia da ciência mostram a seu e a nosso favor, que existem similitudes epistêmicas de caráter mundial” (Maldonado, 2005, p. 119). Neste trabalho, quando falamos sobre compreensão intercultural estamos falando automaticamente sobre identidade acadêmica da CDA. Nesse sentido, a compreensão intercultural diz respeito às identidades que compõem

3 Para maiores informações sobre isso, verificar árvore do conhecimento CNPq que situa oito grandes áreas de conhecimento. Disponível em: <https://lattes.cnpq.br/web/dgp/arvore-do-conhecimento> acesso em 12 de setembro de 2022.

a CDA contempladas no processo de ensino e pesquisa acerca da produção do gênero resumo.

No tópico a seguir, situamos a metodologia de compreensão intercultural nos estudos de gêneros, considerando a realidade das práticas discursivas e profissionais do resumo.

Metodologia e procedimentos sociorretóricos da discussão intercultural nos gêneros

Nossa metodologia de estudo caracteriza-se enquanto analítico-teórica, discutindo questões gerais de aplicabilidade ao ensino e à pesquisa. Desse modo, prezamos pelos estudos de gêneros enquanto um eixo intercultural, de caráter nacional e internacional em referência para o ensino e a pesquisa. A abordagem sociorretórica nos serve como recurso de observação da sociedade acadêmica enquanto um ambiente global e intercultural, que projeta uma organização retórica pautada na macroestrutural ou padrões/unidades formais da construção de sentido para reelaboração e adaptação comunicativa em unidades funcionais.

Utilizamos uma perspectiva de pesquisa etnográfica enquanto uma referência para a compreensão de graus de pertencimento coletivo acadêmico. A perspectiva etnográfica, aqui enfatiza a compreensão intercultural do gênero resumo para o ensino e a pesquisa, se destaca enquanto um método autoetnográfico em que o presente autor, deste trabalho, usa a autorreflexão investigativa considerando seu procedimento etnográfico de estudo e tarefa com a escrita acadêmica (Maréchal, 2010; Bhatia, 2004; Oliveira, 2022b). Essa referência etnográfica caracteriza o tratamento qualitativo para o entendimento da relação “analítica, experimental subjetivista e pós-estruturalista/pós-moderna” (Maréchal, 2010, p. 43), que situa a característica de organização retórica do resumo enquanto um movimento cultural na relação com a interculturalidade da maneira de produzir gêneros específicos.

Para nossas discussões, partimos da análise de dois *corpora* sobre o resumo em consideração para o entendimento orientacional de utilização na CDA (gêneros orientacionais de organização e produção). O pri-

meio *corpus* de estudo tem duas fontes: 1) o documento da Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT, denominado NBR 6028: 2021; e 2) o documento da *American Psychological Association* – APA, denominado *abstract and keywords guide – the official guide to APA style of 7th edition*, de 2020. O segundo *corpus* também tem duas fontes: 1) a descrição da organização do resumo de artigo de pesquisa em Bhatia (1993), situada a partir de questões que correspondem ao conciso conhecimento do artigo completo, em contexto estrangeiro; e 2) o gênero tabela, situando a descrição esquemática de resumos acadêmicos em Motta-Roth e Hendges (2010), em contexto brasileiro. Conforme tópico a seguir, analisamos, nesses *corpora* orientacionais de ensino e pesquisa, as características de compreensão intercultural nos estudos de resumo, baseada na descrição indicativa e informativa de organização retórica desse gênero, considerando sua dimensão discursiva e profissional.

Resultados e discussões acerca da interculturalidade nos estudos do gênero resumo

Neste tópico, nos situarmos na descrição e explicação da maneira como o gênero resumo acadêmico é organizado retoricamente. A produção, por meio da análise de orientações do resumo, tem como foco a descrição informativa dos pontos centrais da natureza do gênero acadêmico que ele resume/ sintetiza enquanto propósito comunicativo geral. No Quadro 1, a seguir, descrevemos as características orientacionais para produção e organização do resumo/*abstract*, situadas nas referências da ABNT e da APA. Os destaques apenas com realce situam informações gerais sobre o resumo/*abstract* e os destaques que combinam aspectos multimodais em realce e em sublinhado ao mesmo tempo, referenciam a descrição tópica que o resumo deve apresentar.

Quadro 1- Orientações normativas do resumo/*abstract*

ABNT – NBR 6028/2021	APA – <i>Abstract and Keywords Guide</i>
<p>[...]</p> <p>2.4 resumo apresentação concisa dos pontos relevantes de um documento</p> <p>2.5 resumo indicativo trabalho que indica os pontos principais do documento sem apresentar detalhes, como dados qualitativos e quantitativos, e que, de modo geral, não dispensa a consulta ao original</p> <p>2.6 resumo informativo trabalho que informa finalidades, metodologia, resultados e conclusões do documento, de tal forma que possa, inclusive, dispensar a consulta ao original</p> <p>[...]</p> <p>4.1 Resumo Proceder conforme 4.1.1 a 4.1.8.</p> <p>4.1.1 O resumo deve ressaltar sucintamente o conteúdo de um texto. A ordem e a extensão dos elementos dependem do tipo de resumo (informativo ou indicativo) e do tratamento que cada item recebe no documento original.</p> <p>4.1.2 O resumo deve ser composto por uma sequência de frases concisas em parágrafo único, sem enumeração de tópicos.</p> <p>4.1.3 Em documento técnico ou científico, recomenda-se o resumo informativo.</p> <p>[...]</p>	<p>NOTA: <i>abstract</i> e <i>keywords</i> normalmente não são necessários para trabalhos de alunos. Os alunos devem consultar seu instrutor ou instituição para determinar se deve incluir um <i>abstract</i> e/ou <i>keywords</i>.</p> <p>Abstract: O <i>abstract</i> precisa fornecer uma breve síntese, mas abrangente, do conteúdo do seu artigo. Ele fornece uma visão geral do artigo e ajuda os leitores a decidir se devem ler o texto completo.</p> <p>Conteúdo do Abstract O <i>abstract</i> aborda o seguinte (geralmente 1–2 frases por tópico):</p> <ul style="list-style-type: none"> • principais aspectos da revisão da literatura • problema sob investigação ou questão(ões) de pesquisa • hipótese ou hipóteses claramente declaradas • métodos usados (incluindo breves descrições do desenho do estudo, amostra e tamanho da amostra) • resultados do estudo • implicações (ou seja, por que este estudo é importante, aplicações dos resultados ou descobertas) <p>[...]</p>

Fonte: Norma Brasileira – NBR 6028/2021; *Abstract and Keywords Guide*, 7th edition of 2020 (tradução nossa).

Em referência para a artigo de pesquisa, podemos observar no ponto 2.6 da NBR 6028/2021 os elementos informativos do resumo, atendendo a macroestrutura do documento técnico-científico resumido. Em ambas as fontes, os elementos informativos variam, conforme verificamos: a) no *corpus* da NBR 6028/2021: 1) finalidades, 2) metodologia, 3) resultados e 4) conclusões do documento; e 5) no *corpus* da APA, *Abstract and Keywords Guide, 7th edition of 2020*: 1) questão(ões) de pesquisa, 2) hipóteses, 3) métodos, 4) resultados e 5) implicações.

Estes *corpora* orientacionais, no quesito comparativo, convergem na relação com a descrição tópica do documento técnico ou científicos (artigo de pesquisa) que constitui aquilo que situamos em Swales (1990) como introdução, método, resultado e discussão – IMRD. No quesito comparativo de divergência, os *corpora* divergem na maneira como situam o referente informativo para introdução e discussão. Em referência para a informação de introdução, no *corpus* da NBR 6028/2021 se privilegia a finalidade (objetivo), já no *corpus* da APA, *Abstract and Keywords Guide*, se privilegia questões de pesquisa e hipóteses. Em referência para a informação de discussão, no *corpus* da NBR 6028/2021 se utiliza o destaque para conclusões do documento, já no *corpus* da APA, *Abstract and Keywords Guide*, se utiliza implicações. Entendemos que essa descrição varia em referência semântica para as questões de língua e linguagem.

Para ampliar a compreensão desses resultados, nesses *corpora*, vamos descrever o próximo *corpus* situado em duas tabelas. Para cada uma das tabelas, inserimos a referência macroestrutural de introdução, método, resultado e discussão – IMRD, conforme já relatamos a partir de Swales (1990), no lado esquerdo das tabelas. A caracterização macroestrutural, situando o IMRD, constitui o conjunto de unidades formais da redação acadêmica, no presente caso, utilizada para o artigo de pesquisa. A caracterização macroestrutural IMRD, na primeira tabela, a seguir, situa tanto a organização esquemática do artigo quanto as unidades funcionais do resumo/*abstract* acadêmico, nomeado como resumo de artigo de pesquisa em Bhatia (1993).

Tabela 1- Organização esquemática IMRD em relação com a descrição do gênero resumo

Macroestrutura do Artigo	MR – Movimento Retórico	Ação Comunicativa em ER – Estratégias Retóricas
INTRODUÇÃO	1. INTRODUZIR O PROPÓSITO	O que o autor fez
	Este MR dá uma indicação precisa da intenção, tese ou hipótese do autor que forma a base da pesquisa que está sendo relatada. Também pode incluir as metas ou objetivos da pesquisa ou o problema que o autor deseja abordar.	ER 1. Indicando a intenção do autor ER 2. Levantando hipótese ER 3. apontando objetivos ER 4. Apresentando problema a ser solucionado
MÉTODO	2. DESCREVER A METODOLOGIA	Como o autor fez isso
	Neste MR o autor dá uma boa indicação do desenho experimental, incluindo informações sobre os dados, procedimentos ou método(s) utilizado(s) e, se necessário, o escopo da pesquisa que está sendo relatada.	ER 1. apresentando o quadro teórico-metodológico ER 2. incluindo informações sobre o corpus ER 3. descrevendo os procedimentos ou métodos utilizados ER 4. indicando o escopo da pesquisa
RESULTADO	3. SINTETIZAR OS RESULTADOS	O que o autor encontrou
	Este é um aspecto importante dos resumos onde o autor menciona suas observações e descobertas e também sugere soluções para o problema, se este foi informado no primeiro MR.	ER 1. Apontando observações sobre os dados analisados ER 2. Apresentando os resultados encontrados ER 3. Sugerindo soluções para o problema (caso tenha sido apontado na introdução)
CONCLUSÃO	4. APRESENTAR AS CONCLUSÕES	O que o autor concluiu
	Este MR destina-se a interpretar resultados e fazer inferências. Tipicamente inclui alguma indicação das implicações e aplicações dos presentes achados.	ER 1. Interpretando os resultados ER 2. Apontando inferências sobre os resultados ER 3. Indicando aplicações dos resultados obtidos ER 4. Apontando aplicações dos resultados obtidos

Fonte: Bhatia (1993, p. 147-149), tradução e adaptação nossa, incluindo as ER indicadas por Carvalho (2010).

Esta tabela foi organizada de maneira a situar uma compreensão do documento que se resume (artigo de pesquisa) e as questões de leitura que devem ser levadas em conta para descrição de informações situadas na macroestrutura do artigo de pesquisa. A inserção de estratégias retóricas não é vista em Bhatia (1993), elas são uma interpretação de Carvalho (2010) acerca daquilo que Bhatia descreve como entendimento de realização dos MR, descritos na coluna central da Tabela 1.

Seguindo a estruturação da Tabela 1, organizamos a Tabela 2 de modo que podemos observar a descrição esquemática do resumo em unidades funcionais em MR e ER (do original Movimento para MR e Subfunção para ER). Já as unidades formais situam o IMRD do artigo de pesquisa, abrangendo a significação daquilo que se informa de modo macroestrutural.

Tabela 2- descrição esquemática de resumo/*abstract* acadêmico

Unidades Formais (tópico)	Unidade Funcionais	Ação Comunicativa
INTRODUÇÃO	MR 1	SITUAR A PESQUISA
	ER 1A	Estabelecer interesse profissional no tópico ou
	ER 1B	Fazer generalização do tópico e/ou
	ER 2A	Citar pesquisas prévias ou
	ER 2B	Estender pesquisas prévias ou
	ER 2C	Contra argumentar pesquisas prévias ou
	ER 2D	Indicar lacunas em pesquisas prévias
	MR 2	APRESENTAR A PESQUISA
	ER 1A	Indicar as principais características ou
	ER 1B	Apresentar os principais objetivos e/ou
	ER 2	Levantar hipóteses

MÉTODO	MR 3	DESCREVER A METODOLOGIA
RESULTADO	MR 4	SUMARIZAR OS RESULTADOS
CONCLUSÃO	MR 5	DISCUTIR A PESQUISA
	ER 1	Elaborar conclusões ou
	ER 2	Recomendar futuras aplicações

Fonte: Motta-Roth e Hendges (2010, p. 155), adaptação nossa.

Nesta tabela podemos observar, de modo geral, que a macroestruturação do resumo/*abstract* acadêmico faz referência para a artigo de pesquisa expandindo a descrição introdutória. Considerando a macroestruturação do artigo de pesquisa, conforme situamos em Swales (1990) em referência para o IMRD, os MR 1 e 2 dialogam enquanto descrição do tópico de introdução do gênero que se resume. O MR 3 consiste na referência para a caracterização de método. O MR 4 consiste na referência para a caracterização de resultados. E, o MR 5 consiste na referência para a caracterização de discussão.

A descrição das características informativa ou unidades funcionais, variantes na Tabela 1 e na Tabela 2, constitui questões de língua e linguagem ao situar processos de compreensão teórico-prática, discursiva e profissional. A organização retórica em ambas as tabelas são referências de estudos desenvolvidos em diferentes contextos. A Tabela 1 situando quatro MR descritos como: 1) Introduzir o propósito, 2) descrever a metodologia, 3) sintetizar os resultados e 4) apresentar conclusões, representa uma compreensão intercultural de estudos de gêneros de cultura linguística anglófona pelo pesquisador estrangeiro Vijay K. Bhatia (Bhatia, 1993). A Tabela 2 situando cinco MR descritos como: 1) situar a pesquisa, 2) apresentar a pesquisa, 3) descrever a metodologia, 4) sumarizar os resultados, e 5) discutir a pesquisa, da mesma forma que a referência da Tabela 1, representa uma compreensão intercultural nos estudos de gêneros de cultura linguística anglófona pelo pesquisador brasileiro Mauro Bittencourt dos Santos (Bittencourt, 1995), reelaborado por Motta-Roth e Hendges

(1996) com a inserção da ER 2C – Contra argumentar pesquisas prévias (Motta-Roth; Hendges, 2010).

Estes *corpora* de descrição/ organização retórica do resumo/*abstract*, no quesito comparativo, de modo geral, convergem na relação com a descrição tópica do artigo de pesquisa, situando o IMRD. No quesito comparativo de divergência, os *corpora* divergem na maneira como situam o referente linguístico de informação para introdução. Na Tabela 1 se descreve um MR de “introduzir o propósito” enquanto um referente comunicativo para resumir a macroestrutura de introdução. Já na Tabela 2 são descritos dois MR “situar a pesquisa” e “apresentar a pesquisa” ampliando a ênfase no resumo dessa macroestrutura introdutória. Outra característica de divergência está na maneira de situar o referente linguístico de informação para a conclusão do artigo de pesquisa. Enquanto na Tabela 1 se diz “apresentar conclusões”, na Tabela 2 se diz “discutir a pesquisa”.

Em se tratando divergências, não podemos dizer que exista certo ou errado. O que existe são distintas maneiras de compreensão comunicativa da teoria e da prática. Podemos entender que o processo de compreensão intercultural nos estudos de gêneros são questões de língua e linguagem acadêmica. Os sistemas normativos de orientação para produção de resumo/*abstract* situam construções de sentido técnico-científico. Enquanto a NBR 6028/2021, da ABNT, situa duas orientações de resumo (indicativo e informativo), abrangendo distintas práticas acadêmicas de produção, o *Abstract and Keywords Guide*, da APA, situa apenas uma orientação, destacando em uma nota inicial que essa orientação não é necessária para trabalhos de alunos⁴, conforme Quadro 1.

Em se tratando da contextualização acadêmica, a linguagem científica de organização retórica do resumo/*abstract* se desenvolve por meio de um conjunto de atividades, partindo da leitura de artigo de pesquisa⁵, análise das informações relevantes, compreensão normativa da es-

4 Inferimos que essa notificação se refere aos estudantes de graduação.

5 Ver Oliveira (2017) para maiores compreensões sobre as diferenças entre os resumos indicativo e informativo.

trutura resumitiva e, por fim, a produção do resumo. A língua da ciência, em termos discursivos e profissionais, abrange o conjunto de atividades da linguagem acadêmica, de maneira sociorretórica, baseada em textos enquanto gêneros específicos, composto por padrões sociocomunicativos característicos definidos por unidades funcionais, propósitos comunicativos e estilos técnico-científico para a teoria e para a prática comunicativa da universidade.

A análise do gênero resumo/*abstract* engloba uma análise da organização retórica do texto e do discurso daquilo que se informa. Engloba, ainda, uma descrição de língua e linguagem no processo de compreensão teórico-prática da sociedade acadêmica, respondendo as seguintes questões de leitura e compreensão do artigo de pesquisa ou documento fonte: 1) O que o autor fez; 2) Como o autor fez isso; 3) O que o autor encontrou; e 4) O que o autor concluiu. Desse modo, o ensino e a pesquisa do gênero resumo/*abstract* diz respeito ao tratamento de língua e linguagem desde sua perspectiva normativa até a sua realidade nas mais diversas formas de compreensão processual estratégica, dinâmica, interativa e inferencial.

Em se tratando de orientações técnico-científicas ou do modelo de descrição esquemática do resumo, a questão de compreensão intercultural nos estudos de gêneros se aplica ao ensino e a pesquisa, cabendo ao estudante, professor e pesquisador adequar a prática sociocognitiva e discursiva, social e histórica a situação comunicativa recorrente. As orientações técnico-científicas e os modelos de descrição esquemática do resumo, de modo geral, consistem na apresentação de padrões sociocomunicativos característicos definidos por unidades formais e funcionais, propósitos comunicativos e estilos acadêmico discursivo.

No próximo tópico, apresentamos algumas considerações finais acerca da interculturalidade nos estudos de gêneros, com foco no resumo/*abstract* acadêmico.

Considerações finais

Dependente do objetivo desta pesquisa, a análise da constituição retórica do resumo englobou uma análise do referencial sociocognitivo e discursivo das características do resumo informativo acadêmico, desenvolvendo uma compreensão intercultural nos estudos de gêneros centrado em suas unidades formais e funcionais (organização retórica). As maneiras de agir linguístico-comunicativamente constituem a apreensão discursiva, teórico-prática, da organização retórica do resumo enquanto um modelo estratégico, um referencial dinâmico, uma perspectiva interativa e uma maneira de compreender, inferencialmente, nas práticas comunicativas e processuais, a descrição das informações relevantes do documento fonte.

Consideramos a linguagem social acadêmica do resumo/*abstract* como uma forma de ação em que a língua da ciência se constitui enquanto práticas sociocognitivas e discursivas da maneira como a organização retórica é processualmente compreendida. Os padrões sociocomunicativos do resumo/*abstract* são caracterizados pelas composições de unidades funcionais que desenvolvem as práticas sociocognitivas e discursivas das unidades formais (IMRD) do gênero fonte utilizado como base para ser resumido.

Para concluir este trabalho, precisamos compreender que a interculturalidade nos estudos de gêneros se refere ao caráter interdisciplinar que opera no nível metodológico, especificamente, ao que se observa no âmbito da compreensão de organização retórica da leitura, análise e produção do resumo/*abstract* para o ensino e a pesquisa. Isso é claramente compreendido no campo teórico, onde as metodologias de leitura, análise e produção de texto, constituem os instrumentos e recursos de explicitação funcional e sociocognitiva.

Por fim, podemos concluir que o caráter interdisciplinar e intercultural nos estudos de gênero tem expandido a noção de língua e linguagem acadêmica. O diálogo entre as diferentes disciplinas e culturas, por meio do gênero resumo/*abstract*, é crescente e recorrente. Baseadas na abor-

dagem do *English for Specific Purposes*, as investigações atuais sobre interculturalidade nos estudos de gêneros são poucas, o que demonstra uma necessidade de compreensão intercultural e interdisciplinar acerca da linguagem científica, dos processos de organização linguístico-retórica e das identidades sociais acadêmicas.

Referências

Abstract and Keywords Guide. *In: Publication manual of the American Psychological Association*: the official guide to APA style. Washington, DC: American Psychological Association, 7th ed., 2020.

BHATIA, Vijay. K. **Analysing Genre**: language use in professional settings. New York: Long-man, 1993.

BHATIA, Vijay K. **Worlds of written discourse**: a genre-based view. London: Continuum, 2004.

BITTENCOURT, Mauro. **Academic Abstracts: A Genre Analysis**. 1995. 119 f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Letras-Inglês). Programa de Pós-Graduação em Letras-Inglês/ Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis – SC, 1995.

CARVALHO, Flaviane Faria. Padrões de organização textual e lexicogramatical do gênero acadêmico resumo de tese: um estudo de caso. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v.49, n.1, pp. 115-128, 2010.

HYLAND, Ken. **Disciplinary discourses**: social interactions in academic writing. United States of America: The University of Michigan Press, 2004.

MALDONADO, Alberto Efendy. Teoria da comunicação: interculturalidade, filosofia, linguagem e sociedade. **Conexão-Comunicação e Cultura**, v. 4, n. 08, 2005.

MARCUSCHI, Luiz A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Linguística de texto**: o que é e como se faz?. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MARÉCHAL, Garance. Autoethnography. *In*: MILLS, Albert J.; EUREPOS, Gabrielle; WIEBE, Elden (Eds.). **Encyclopedia of case study research**. Thousand Oaks, California – USA: SAGE Publications [Library of Congress Cataloging-in-Publication Data], vol. 1, p. 43-45, 2010.

MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Gabriela Rabuske. Abstract/resumo acadêmico. *In*: MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Gabriela Rabuske. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola, 2010.

Norma Brasileira. **NRB 6028/2021**: Informação e documentação – Resumo, resenha e resensão – Apresentação. ABNT, 2021.

OLIVEIRA, John H. Porangaba de. **Análise de gêneros em contextos específicos**: Organização retórica e construção de sentidos no resumo de comunicação para eventos acadêmicos. 2017. 198 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Universidade Católica de Pernambuco, Recife – PE, 2017.

OLIVEIRA, John H. Porangaba de. **Os gêneros resumo**: agrupamentos, relações e inter-relações contextuais nos eventos acadêmicos. 2022. 569 f. Tese (Doutorado em Ciências da Linguagem) – Universidade Católica de Pernambuco, Recife – PE, 2022.

SWALES, John M. **Genre Analysis**: English in academic and research settings. Nova York: Cambridge University Press, 1990.

SWALES, John M. **Research Genres**: Explorations and Applications. Cambridge: University Press, 2004.

SWALES, John M. Sobre modelos de análise do discurso. Tradução de Benedito Gomes Bezerra. *In*: BIASI-RODRIGUES, Bernadete; ARAÚJO, Júlio César; SOUSA, Socorro Cláudia Tavares de. **Gêneros textuais e comunidades discursivas**: um diálogo com John Swales. Belo Horizonte: Autêntica, p. 33-46, 2009.

SWALES, John M. Reflections on the concept of discourse community. **ASp. la revuedu GERAS**, n.69, p. 7-19, 2016.

ORGANIZAÇÃO RETÓRICA NA ANÁLISE DE GÊNEROS: DO CONTEXTO PARA O TEXTO

John Hélio Porangaba de Oliveira
Maria Ladjane dos Santos Pereira

Introdução

O gênero é o campo de infinitas possibilidades da construção de sentido da linguagem. Em cada situação comunicativa, o gênero é a manifestação mais exata que podemos ter da linguagem contextualizada. Nesse sentido, formação acadêmica ocorre situada em determinados pontos de conhecimento. Dentro da linguagem, os diferentes domínios discursivos (formativos) constituem a interdisciplinaridade da cultura acadêmica. Nessa cultura, em que desenvolvemos a ciência do ser e do fazer, do que e do como, do código e da decodificação, da teoria e da prática, nossa compreensão se desenvolve situada em objeto e método. E, por isso, desenvolvemos uma maneira de agir e construir processos de significação do todo por meio da parte que tocamos/abordamos. Dos estudos de gêneros, o texto e o contexto, dentre outros, são as questões de linguagem que necessitamos conhecer sua constituição e sua funcionalidade. Neste momento não nos interessa o contexto, mas os propósitos específicos daquilo que se diz para aquilo que precisamos dizer sobre o resumo e a resenha em função de metodologias de aprendizagem e de comunicação.

Situados nesse exposto, encontram-se dois conjuntos de eventos de letramento ou comunicação, os gêneros resumo e resenha. É objeto

de estudo, neste trabalho, a organização retórica que caracteriza os conjuntos de letramentos ou ações letradas que nos permitem uma análise empírica e caracterização explícita do discurso naquilo que se diz momento a momento, na linearidade única e individual em cada texto. É objetivo, portanto, discutir sobre a organização retórica do resumo e da resenha, considerando o processo de análise de gênero enquanto ponto de interesse intercultural.

Nossa metodologia de estudo se constitui de modo analítico-teórico e autoetnográfica, em que discutimos o tema fundamentalmente teórico de questões de compreensão para o ensino e a pesquisa a partir da organização retórica de gêneros específicos. Em nossos apontamentos abordamos o tema fundamental de análise de gêneros por meio de modelos de compreensão da linguagem sociocontextual acadêmica, da ciência e da pesquisa. Ao enfatizarmos uma interpretação, seguimos uma metodologia autoetnográfica em que nós, os autores deste artigo, usamos a autorreflexão investigativa de base etnográfica da organização da escrita acadêmica (Bhatia, 2004; Maréchal, 2010). Nesta metodologia analítico-teórica e autoetnográfica, interagimos com nossa formação acadêmica, nossos valores discursivos, nossa compreensão contextual, teórico-prática, e nossos mecanismos de consciência acerca das múltiplas dimensões reais em que a organização retórica do resumo e da resenha são relevantes ao ensino e à pesquisa de gêneros e por meio deles.

Organizamos o presente trabalho em três partes, além desta introdução e das considerações finais. No primeiro tópico, situamos a fundamentação teórica em termos de referência daquilo que trataremos no tópico três. No segundo tópico, situamos a compreensão de metodologia de análise de gêneros recorrente nas práticas de leitura, análise, compreensão e produção do resumo e da resenha – quando realizamos atividades didáticas de ensino fazemos pesquisa. Por fim, no terceiro tópico, situamos, a partir de nossos estudos no período de doutoramento, aquilo que constitui a prática e o processo de constituição e funcionalidade do gênero. Nessa direção, as discussões envolvem um senso de entendimento amplo, interdisciplinar e intercultural da linguagem centrada na dimensão

acadêmica, em seus arranjos convencionais pouco ou nada desenvolvidos nos manuais normativos.

Organização retórica na análise de gêneros: um breve referencial teórico

O estudo da linguagem acadêmica se desenvolve por meio de práticas e processos de leitura e produção de textos em gêneros específicos. A noção de linguagem, nesse exposto, abrange atividades e ações situadas por meio de um entendimento compartilhado (Marcuschi, 2008; Oliveira, 2022). A partir dos estudos de Swales (1990), situado na abordagem do *English for Academic Purposes* – EAP¹, a compreensão de linguagem socialmente situada ganhou uma atenção especial para o investimento das práticas de leitura, de análise, de compreensão e de produção de gêneros. Para um entendimento de gêneros em termos de especificidade contextual, Swales integrou estudos folclóricos, literários, linguísticos e retóricos, destacando o propósito comunicativo enquanto motivações retóricas como determinantes de uma organização retórica modelar ou compartilhada. Vejamos a definição de gêneros clássica dessa perspectiva, pois

Um gênero compreende uma classe de eventos comunicativos, cujos membros compartilham um certo conjunto de propósitos comunicativos. Esses propósitos são reconhecidos pelos membros especializados da comunidade discursiva original e, desse modo, passam a constituir a razão subjacente ao gênero. A razão subjacente delineia a estrutura esquemática do discurso e influencia e restringe as escolhas de conteúdo e estilo. O propósito comunicativo é um critério privilegiado que opera no sentido de manter o escopo do gênero, conforme concebido aqui, estritamente focado em ação retórica comparável. Além do propósito, exemplares de um gênero exibem vários padrões de similaridade em termos de estrutura, estilo, conteúdo

1 O EAP é uma sub-abordagem derivada do English for Specific Purposes – ESP. O foco no contexto e no público-alvo caracteriza uma maneira de ler, analisar, compreender e produzir textos de modo mais explícito, de modo que podemos perceber o planejamento comunicativo e sua organização linguístico-retórica.

e público-alvo (Swales, 1990, p. 58 [tradução e destaque nosso]).

Enquanto contextualização da linguagem, por um paradigma funcional de uso e recorrência, a análise de gêneros, na referência swalesiana é vista sob a denominação de “sociorretórica”. Desse modo, o propósito comunicativo e a organização retórica são termos chave da análise de gêneros e relação contextual sociocomunicativa. Na citação acima, podemos observar nos destaques essa compreensão e verificar, na penúltima parte sublinhada, que ação retórica comparável consiste em organização. A estrutura constitui uma referência sinônima para o termo organização, mas devemos evitar essa troca, pois a compreensão sinônima nos leva para interpretações distintas. Não se trata de uma estrutura retórica, mas um entendimento de organização retórica sob o olhar de estratégias, flexibilidade/dinâmica, interação e inferência de compreensão processual (Swales, 1990; 2009; Marcuschi, 2008).

Biasi-Rodrigues e Bezerra (2012) empreenderam uma significação do propósito comunicativo de gêneros entendendo a relação entre forma e função da linguagem. Desse modo, os autores destacam que “se a estrutura serve para realizar o propósito, então a forma está a serviço da funcionalidade” (Biasi-Rodrigues; Bezerra, 2012, p. 238). A organização retórica consiste na compreensão de movimentos e estratégias retóricas que servem de base para o entendimento daquilo o que se comunica momento a momento, de modo que podemos perceber cada informação mesmo quando o aparato enunciativo e linguístico não está explícito.

Em relação à definição de gêneros, exposta anteriormente, o propósito comunicativo e o foco na ação retórica constituem um entendimento de que estratégias retóricas realizam a estrutura dos movimentos retóricos que realizam o(s) propósito(s) comunicativo(s) (Biasi-Rodrigues; Bezerra, 2012). A organização retórica envolve não apenas um propósito comunicativo, envolve sim um conjunto de propósitos que se especificam na maneira como nomeamos os gêneros para cada situação sociocomunicativa, a exemplo do resumo e da resenha.

A universidade se desenvolve no tripé: ensino pesquisa e extensão. Desse modo, a constituição do conhecimento se dá nas seguintes metodologias: acadêmica, enquanto viabilização do aprender e do pensar a partir do conhecimento prévio em sala de aula, por exemplo; da ciência, enquanto explicações conceituais, paradigmáticas, abordagens revoluções científicas; e da pesquisa, enquanto maneiras de agir metodicamente nos preceitos de nomeação da ação do estudo que se dará em análise qualitativa e/ou quantitativa (Teixeira, 2011). Esta última metodologia influenciará na compreensão dos nomes que damos aos gêneros que são produzidos na academia.

Os gêneros resumo e resenha estão ligados às práticas e aos processos de leitura e escrita mais recorrentes, desde a sala de aula até a execução de pesquisas, sua redação compartilhamento dos saberes prévios e novos (se houverem). Oliveira (2017; 2022) e Pereira (2022) desenvolveram, respectivamente, estudos sobre resumo e resenha, expondo análises de gêneros por meio de verificação de organização retórica e atualização dela com foco no contexto, no público-alvo e nos exemplares observados. A caracterização do exposto pelos autores constitui um olhar para as teorias e para as práticas de análise, identificação de propósitos comunicativos e organização retórica dos gêneros resumo em Oliveira e da Resenha em Pereira. A seguir trataremos de expor um olhar para o tratamento metodológico da análise de gêneros por meio da organização retórica.

A metodologia sociorretórica de análise de gêneros para fins de ensino e pesquisa

Os estudos de gêneros, no sentido de sua aplicação em realização metodológica não estão em sim mesmos, mas nas práticas e processos que partem de uma investigação do contexto e do texto, incluindo apreensões da teoria e da prática. As análises de gêneros, desse modo, são várias e podem ter variadas denominações, tais como: sociosemióticas; socio-discursivas; e sociorretóricas, por exemplo. Essas variadas denominações são abordagens orientacionais para o modo como lemos, analisamos, compreendemos e produzimos os gêneros.

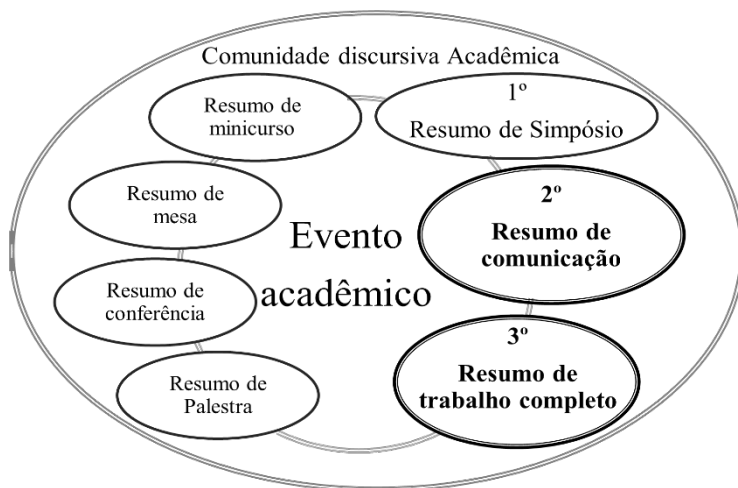
Ao nos situarmos na abordagem sociorretórica, nossa referência basilar, John M. Swales (1990; 1998; 2004; 2009; 2016), destaca a contextualização da linguagem acadêmica em conceitos de comunidade discursiva, de gênero e de tarefa de aprendizagem, conforme temos conhecimento de leitura e compreensão do conjunto das obras do autor. No primeiro conceito, Swales desenvolve critérios sociointeracionais de práticas situadas no domínio discursivo acadêmico que envolve relacionamento central entre público e prática comunicativa global, local e focal, apresentando propósitos sociais. No segundo, Swales empreende noções de construção do conhecimento em bases textuais/discursivas reconhecidas e de entendimento compartilhado da maneira de agir retórica e linguisticamente por meio de propósitos comunicativos. E no terceiro, Swales apresenta um mundo de análise que serve às aplicações ao ensino e à pesquisa enquanto propósitos específicos do foco na tarefa analítica da leitura e da produção de gêneros, incluindo o foco no significado.

Em relação a esses conceitos, é interessante notar que Bhatia (2004) vai além da compreensão de Swales, situando quatro mundos organizacionais pertinentes às análises de gêneros. Esses mundos são: mundo da realidade do discurso em que observamos por meio de um olhar etnográfico; mundo das instituições locais e focais onde os discursos acontecem sob o critério de normas, regras, crenças e valores específicos – ao qual olhamos por um prisma sociocrítico; mundo das análises situadas em manuais orientacionais da estruturação e organização temático-tópica em que olhamos a partir de procedimentos sociocognitivos; e mundo das aplicações da teoria para a prática em que nos pautamos na investigação retórico/linguística do como os discursos são organizados e produzidos tanto de modo geral em um *corpus* de estudo quando em cada exemplar analisado, dependendo da metodologia adotada.

Diante disso, voltamo-nos para o mundo das análises, em que nos situamos na metodologia sociorretórica que serve ao ensino e à pesquisa do resumo e da resenha. Estudos atuais, como os de Oliveira (2022) e Pereira (2022), nos mostram esses gêneros específicos sob uma ótica de entendimento qualitativo da natureza da linguagem. Oliveira explorou uma compreensão acerca de variação sobre os termos “contexto”, “gênero

resumo” e “sujeitos da produção e recepção”. Desse modo, ele destacou o resumo enquanto um termo que se realiza em muitos gêneros², conforme podemos verificar um sentido implícito na ilustração a seguir, expondo os resumos de um contexto específico – eventos acadêmicos.

Figura 1- Muitos gêneros denominados resumo, especificados em propósito comunicativo



Fonte: Oliveira (2022, p. 245)

De acordo com o exposto, podemos inferir sobre a existência de muitas maneiras de organizar retoricamente o gênero resumo. Precisamos, a cada vez, identificar no exemplar de análise o gênero mais específico para buscarmos referências mais precisas de estudos e conhecimento prévios. Se já existem estudos acerca da especificidade do gênero resumo, uma organização retórica pode ajudar no processo de leitura, análise, compreensão e até de produção de texto. Se não existe estudo prévio, é possível fazer o levantamento de outros modelos de organização retórica dos gêneros semelhantes (mas não iguais) para desenvolver

2 Para uma compreensão larga e expandida é interessante olhar os estudos iniciais sobre resumo em Oliveira (2017).

um novo estudo e construir um modelo³ adequado ao gênero específico. A organização retórica dos gêneros é constituída por meio de um olhar para um conjunto de exemplares reais, verificando aspectos de recorrência e dinâmica da maneira de descrever as informações que contemplam tópicos estruturais da redação acadêmica.

Pereira (2022), por sua vez, explorou a resenha a partir da sua circulação em meios acadêmicos, através de versões publicadas em periódicos melhor avaliados, transpondo-os ao ensino, para que os estudantes, ora consumidores dessas resenhas, pudessem compreender sua organização retórica, a fim de elaborarem seus próprios textos, agora com fins avaliativos, em uma área disciplinar como o Direito, em três versões distintas. Partindo do pressuposto de que as três versões apresentaram variações entre uma e outra, foi possível perceber que os estudantes respondiam retoricamente de forma distinta ao se comparar as escolhas linguísticas entre as três versões, quer seja diante de uma abordagem mais implícita ou de uma mais explícita do ensino, os estudantes mobilizaram diferentes estratégias para atingir os variados propósitos. À medida que a proposta ia tornando-se mais explícita, novos elementos passaram a compor a versão subsequente, mas não se limitando à modelagem. De uma versão a outra, pode-se identificar, por exemplo, mudanças na organização estrutural, especialmente no que diz respeito à organização das informações em parágrafos e não em tópicos, em alguns casos. Puderam ainda ser identificadas mudanças no processo linguístico, quando compreendem que a resenha pressupõe uma organização que vai desde situar a obra em um contexto, discutir o assunto tratado nela, fazer comentários avaliativos, validados pelo conhecimento na área, além de poder recomendá-la ou não a alguém ou a um grupo específico, o que reflete modelos retóricos desse gênero já estudados.

3 A compreensão de modelo, nesses estudos da abordagem sociorretórica de gêneros, consiste na representação de uma organização retórica, não de estruturas fixas. O termo “modelo” nessa abordagem constitui uma referência para entendimento da dinâmica estratégica, flexível, interativa e inferencial da possibilidade de agir de distintas maneiras.

Resultado e discussão

Nossas discussões aqui constituem uma compreensão da linguagem mais didática em função do significado amplo e geral da organização retórica em análise dos gêneros acadêmicos resumo e resenha. Para discutir sobre o primeiro gênero, vamos nos embasar em Oliveira (2017; 2022). Para discutirmos o segundo gênero, voltamo-nos para os estudos de Pereira (2022).

O primeiro gênero, enfatizamos sua nomeação enquanto resumo de comunicação oral de evento acadêmico, abraçando características particulares ao contexto e especificidades de produção, comunicação e indicação/informação. Optamos por não apresentar nenhuma definição sobre este gênero para não limitar sua natureza dinâmica e complexa. No entanto, devemos entendê-lo como um reflexo da linguagem de eventos acadêmicos, de socialização do conhecimento por empreender uma relação e inter-relação discursiva mais ampla que outros resumos derivados de um específico gênero fonte. O resumo de comunicação oral de evento acadêmico constitui um exemplo de organização retórica que projeta uma comunicação organizada por inferências de significação relacionada ao eixo e simpósio temático, ao quadro teórico-metodológico e ao referencial discursivo daquilo o que se pretende desenvolver, destacando o objetivo da comunicação.

O resumo constitui um processo e uma prática de letramentos acadêmicos sob o entendimento do particular gênero para propósitos específicos, produzido para uma avaliação de proposta comunicativa. Sua atual organização retórica, na aplicação analítica de Oliveira (2022), se desenvolveu em Oliveira (2017) verificando um conjunto de 60 exemplares de resumo de comunicação de evento acadêmico. O autor partiu de modelos de análise de outros resumos, ao analisar seguindo esses modelos, Oliveira identificou muitas informações que os modelos utilizados não contemplavam. Desse modo, inicialmente, o autor destacou um modelo analítico com a caracterização dos elementos informativos e organizacionais da retórica do resumo de comunicação.

A exposição de Oliveira (2017), acerca dessa primeira versão organizacional o referido resumo, descrevia vinte e duas estratégias retóricas – ER distribuídas em cinco movimentos retóricos – MR. Esse modelo de organização retórica, preliminar, constitui um exemplo processual de construção, abrangendo variáveis que não conseguimos ver no modelo atual, replicado em Oliveira (2022). Na ilustração a seguir podemos ter uma compreensão analítica e de resultados da descrição retórica. Para isso, lemos MR enquanto movimento retórico e ER como estratégia retórica.

Tabela 1- Descrição preliminar da organização retórica do gênero resumo de comunicação

MR 1: ESTABELEECER O CONTEXTO	RC	Oco.
ER1: Contextualizando a pesquisa e/ou	60	39
ER2: Citando estudos prévios e/ou	60	1
ER3: Apresentando o objeto de estudo e/ou	60	33
ER4: Justificando o estudo e/ou	60	1
ER5: Apresentando o problema a ser solucionado e/ou	60	23
ER6: Levantando a hipótese	60	14
MR 2: INTRODUIZIR O PROPÓSITO		
ER1: Indicando a intenção do autor e/ou	60	12
ER2: Apontando os objetivos	60	59
MR 3: DESCREVER A METODOLOGIA		
ER1: Apresentando o quadro teórico-metodológico e/ou	60	44
ER2: Justificando a metodologia e/ou	60	8
ER3: Descrevendo os fundamentos teóricos e/ou	60	26
ER4: Incluindo informações sobre o <i>corpus</i> e/ou	60	27
ER5: Descrevendo os procedimentos ou métodos e/ou	60	26
ER6: Indicando o escopo da pesquisa	60	14
MR 4: SINTETIZAR OS RESULTADOS		
ER1: Apontando observações sobre os dados analisados e/ou	60	13

ER2: Apresentando Resultados parciais/ preliminares e/ou	60	3
ER3: Apresentando os resultados encontrados e/ou	60	19
ER4: Sugerindo soluções para o problema (caso tenha sido apontado no primeiro MR)	60	5
MR 5: APRESENTAR AS CONCLUSÕES	60	
ER1: Interpretando os resultados e/ou	60	9
ER2: Apontando inferências sobre os resultados e/ou	60	8
ER3: Apontando aplicações dos resultados obtidos e/ou	60	2
ER4: Apresentando desenvolvimentos futuros	60	1

Fonte: Oliveira (2017, p. 116)

Nesta tabela de descrição preliminar da organização retórica do resumo de comunicação, Oliveira (2017) destaca diferentes ER realizando cada um dos MR. No processo de estudo, o autor, em articulação com seu orientador, compreendeu a margem da dinâmica de possibilidades organizacionais da disposição das informações para realizar cada MR. Compreendeu a necessidade de sintetizar o significado das ER e apresentar uma organização retóricas daquilo que é mais recorrente e, portanto, relevante para sinalizar os elementos indicativos e levantamento das informações daquilo que se discute momento a momento no resumo de comunicação oral de eventos acadêmicos.

Considerando a descrição exposta, apresentamos a seguir o modelo de organização retórica do gênero resumo de comunicação oral de eventos acadêmicos, conforme reorganizado adaptativamente em Oliveira (2017) e aplicado pelo mesmo autor em estudo posterior, Oliveira (2022).

Quadro 1- Padrão da organização retórica do gênero resumo de comunicação

MR 1: ESTABELEECER O CONTEXTO
ER1: Contextualizando a pesquisa e/ou
ER2: Apresentando o objeto de estudo e/ou

ER3: Apresentando o problema a ser solucionado e/ou
ER4: Levantando a hipótese
MR 2: INTRODUIZIR O PROPÓSITO
ER1: Indicar a intenção do autor e/ou
ER2: Apontando os objetivos
MR 3: DESCREVER A METODOLOGIA
ER1: Apresentando o quadro teórico-metodológico e/ou
ER2: Descrição dos fundamentos teóricos e/ou
ER3: Incluindo informações sobre o corpus e/ou
ER4: Descrevendo os procedimentos ou métodos e/ou
ER5: Indicando o escopo da pesquisa
MR 4: SINTETIZAR OS RESULTADOS
ER3: Apresentando os resultados
MR 5: APRESENTAR AS CONCLUSÕES
ER1: Apresentando as conclusões

Fonte: Oliveira (2017, p. 117; Oliveira, 2022, p. 251).

As características de organização retórica, em MR e ER, consiste no levantamento de informações por meio de processos e práticas de leitura inferencial daquilo que o autor do resumo está dizendo/informando momento a momento na tessitura do texto, do resumo de comunicação oral de evento acadêmico. Para explorarmos uma melhor percepção desta organização retórica, buscamos a tabela de descrição analítica de Oliveira (2022). Nesta referência de aplicação da organização retórica, por uma segunda vez, como base para análise do resumo de comunicação, podemos perceber o destaque para um número de quarenta exemplares analisados. Podemos perceber, além disso a divisão destes exemplares situados em dois contextos (1) e (2), ambos eventos acadêmicos com distintas especificações dimensionais de realização. Na ênfase para a contextualização da linguagem do resumo de comunicação oral de evento acadêmico,

Oliveira (2022) nos mostra uma dinâmica não apenas textual, mas também contextual.

Vejam, a seguir, a organização retórica e sua dinâmica de aplicação em verificação das ocorrências e recorrências informativas do gênero resumo de comunicação oral de eventos acadêmicos, conforme um dos objetivos de pesquisa de Oliveira (2022).

Tabela 2- Dinâmica da aplicação da organização retórica do resumo de comunicação

Resumos de comunicação de eventos acadêmicos	RC	(1)	(2)	TOTAL
MR 1: ESTABELECE O CONTEXTO	40	19	14	33
ER1:Contextualizando a pesquisa e/ ou	40	17	13	30
ER2: Apresentando o objeto de estudo e/ ou	40	06	07	13
ER3: Apresentando o problema a ser solucionado e/ ou	40	02	0	02
ER4: Levantando a hipótese	40	03	01	04
MR 2: INTRODUIZ O PROPÓSITO	40	19	19	38
ER1: Indicando a intenção do autor e/ ou	40	03	01	04
ER2: Apontando os objetivos	40	18	18	36
MR 3: DESCREVER A METODOLOGIA	40	19	18	37
ER1: Apresentando o quadro teórico-metodológico e/ ou	40	14	16	30
ER2: Descrevendo os fundamentos teóricos e/ ou	40	03	06	09
ER3: Incluindo informações sobre o <i>corpus</i> e/ ou	40	10	10	20
ER4: Descrevendo os procedimentos ou métodos e/ ou	40	13	12	25
ER5: Indicando o escopo da pesquisa	40	02	02	04
MR 4: SINTETIZAR OS RESULTADOS	40	19	18	37
ER1: Apresentando os resultados	40	19	18	37
MR 5: APRESENTAR AS CONCLUSÕES	20	09	07	16
ER1: Apresentando as conclusões	20	09	07	16

Fonte: Oliveira (2022, p. 344).

A dinâmica de resultado da recorrência informativa nos contextos (1) e (2) consiste em uma proposta de verificação da análise de gêneros que parte do contexto para o texto. Os exemplares do gênero analisado podem ser verificados em termos de ocorrência e recorrência, mas é buscando entender sua relação com o contexto que podemos interpretar processos e práticas de construção de sentido informativo que variam de lugar para lugar. A organização retórica do gênero não pode ser entendida como estrutura fixa, a proposta é compreender a dinâmica de sua aplicação tanto para a pesquisa quanto para o ensino, levando em conta a relação entre texto e contexto.

A resenha é um gênero que transita nos diferentes domínios, quando escolarizada na educação básica, ou na circulação real em sites, revistas, pressupomos não se tratar de um gênero totalmente estranho ao estudante. Entretanto, em se tratando da resenha acadêmica, esta, por sua vez, pressupõe certa regularidade que, talvez, ainda não tenha sido apreendida por um estudante iniciante na graduação. Assim, é o trabalho de Bezerra (2001, 2011), por meio da organização retórica desse gênero, amparado nos estudos do Inglês com Fins Específicos (ESP), o ponto de partida para o enquadre pedagógico e analítico que configura a nossa pesquisa.

Desse modo, seja na prática de leitura ou de escrita, a resenha explora diferentes competências que precisam estar amplamente vinculadas à dimensão social sobre a qual se constrói. Além disso, este é um gênero que aparece entre os ensinados na educação básica, logo, o estudante já possui um conhecimento anterior sobre esse gênero, o que se ratifica nas palavras de Bezerra (2009, p. 95), para quem a resenha “é um gênero socialmente representativo por transitar igualmente nos ambientes escolar e acadêmico”.

Algumas pesquisas realizadas no Brasil, a partir de modelos de análise ganharam notoriedade no cenário acadêmico, são os trabalhos de Motta-Roth (1995), Araújo (1996) e Bezerra (2001; 2009), ou mais recentemente, Bezerra, Lêdo e Pereira (2022), entre outros. Tais pesquisas se voltam à escrita de gêneros acadêmicos, como a resenha com estudantes recém-chegados ao ensino superior. Conforme Pereira (2022), quando o estudante ingressa no ensino superior, passa a se inserir em práticas

discursivas distintas das vivenciadas até o ensino médio, tendo em vista que se pressupõe, muitas vezes, que este estudante, por já ter encerrado a educação básica, tenha prestado uma avaliação para ingresso naquela instituição e, portanto, esteja apto à vivência da vida acadêmica.

É comum ouvirmos, em situações reais dentro destas instituições, que estes estudantes nada sabem sobre a escrita de gêneros acadêmicos e, a partir disso, são pensadas estratégias a fim de uma melhor condução desse aprendiz nesse novo contexto. Mais uma vez, esbarramos nos dilemas em torno de que pedagogias se mostram mais efetivas para a inserção desse estudante nas atividades de produção científica, sobretudo, por meio da leitura e produção de gêneros como resumos, resenhas, fichamentos, artigos. Assim, o modelo de análise retórica parece uma via plausível para o ensino desses gêneros. Para tanto, assim como o trabalho de Bezerra (2009), a resenha produzida pelos estudantes da pesquisa ratifica a seguinte estrutura:

Quadro 2- Análise retórica de resenhas.

UNIDADES RETÓRICAS (UR)	SUBUNIDADES RETÓRICAS (SUB)
UNI1 INTRODUZIR O ARTIGO	SUB1 Definindo um tópico geral
	SUB2 Argumentando sobre a relevância do artigo
	SUB3 Informando sobre o autor
	SUB4 Fazendo generalizações sobre o tópico
	SUB5 Informando sobre a origem do artigo
	SUB6 Referindo-se a publicações anteriores
UNI2 SUMARIAR O ARTIGO	SUB7 Descrevendo a organização do artigo
	SUB8 Apresentando/discutindo conteúdo
	SUB9 Citando material extratextual

UNI3 CRITICAR O ARTIGO	SUB10 Avaliando positiva/negativamente
	SUB11 Apontando questões editoriais
UNI4 CONCLUIR A ANÁLISE DO ARTIGO	SUB12A Recomendando o artigo completamente
	SUB12B Recomendando o artigo apesar de indicar limitações
	SUB13 Indicando leitores em potencial

Fonte: (Bezerra, 2009, adaptado).

Ainda que se trate de um modelo analítico e, não necessariamente, um modelo de orientação para escrita, a análise de movimentos e passos pode funcionar como um meio de compreender o gênero na sua realização linguística, mas também, social, uma vez que o estudante pode compreender que os gêneros, para construir sentidos, recorre às mais variadas estratégias discursivas, por meio de seleções linguísticas que contribuem para a construção dos mais variados propósitos comunicativos empreendidos nesses gêneros. Por meio de modelos de análise, o professor pode auxiliar o estudante a não, necessariamente, reproduzir um padrão de escolhas retóricas, mas, antes, refletir que as escolhas linguísticas que o produtor faz ocorrem para atender a um propósito social impresso num determinado gênero.

Ainda que seja um modelo de análise de gêneros que circulem na área, é comum nos depararmos com críticas, se considerarmos, por exemplo que, a apresentação de um modelo poderia denotar o que temos amplamente criticado nas perspectivas de ensino engessadas em modelos previamente estabelecidos, como uma proposta limitada à estrutura do gênero.

De acordo com Swales (2009, p. 35), ao se referir às críticas que se constroem em torno dos modelos, tendo em vista que muitos os qualificam como “provisórios” ou como “simplificações”; ou mesmo, como colocado nos seus termos, esses modelos são, por vezes, tomados como grandes feitos na realização acadêmica “como quando autores anunciam que seus

longos estudos já podem ser resumidos em novos modelos ou que seus modelos evidenciam o que análises esquematizadas podem fazer do ponto de vista tanto heurístico quanto pedagógico”.

Nessa mesma direção, o modelo de análise de movimentos e passos se distancia totalmente de um modelo estático, pois à medida que os estudantes analisam variados textos, compreendem que um mesmo gênero, ainda que apresente certa previsibilidade na sua estrutura, também apresenta variações, já que é comum que sejam identificados elementos que variam de um texto para outro.

Como temos nos prolongado em defender, a análise de movimentos não se trata de um padrão único para a escrita de um gênero, mas nos permite analisar criticamente exemplares desses gêneros, tomados dentro de um contexto real. A partir disso, o estudante poderá exercitar sua capacidade analítico-crítica e não somente um domínio limitado a um conjunto de regras que, em uma dada situação de comunicação real, poderá não corresponder aos propósitos.

Assim, Hyland (2004), considera que a produção de gêneros resumo e resenha constitui uma questão de ensino e pesquisa para as diferentes culturas disciplinares acadêmicas. A cultura disciplinar, se observamos de modo geral para área de conhecimento especializado (CAPES, 2022), constitui um conjunto de conhecimentos inter-relacionados e de natureza metodológica para o objeto de ensino, pesquisa e aplicações práticas na sociedade. Assim, a especialidade temática da atividade de ensino constitui os cursos de formação acadêmica. Nessa compreensão, Hyland (2004) destaca que a produção de gêneros específicos se desenvolve sob particulares comportamentos linguísticos e retóricos – do modo como cada grupo social, dos distintos cursos de formação, produzem os gêneros. Nessa referência a compreensão geral de resumo e de resenha é de natureza intercultural. A organização retórica do resumo e da resenha privilegia questões implícitas e explícitas da construção de sentido do gênero, além de se especificar no grupo social de cada curso de formação ao modo como de fazer e produzir suas tarefas resumitivas e resenhísticas.

Conclusão

Neste trabalho discutimos sobre a organização retórica do resumo e da resenha, considerando o processo de análise de gênero enquanto ponto de interesse intercultural. Desenvolvemos uma exposição teórico-prática em que a centralidade na tarefa analítica organizacional com foco no significado de modelos de descrição retórica dos referidos gêneros.

A metodologia analítico-teórico e autoetnográfica nos permitiram exibir um olhar qualitativo de experimentação autoral e “subjetivista pós-estruturalista/pós-moderna” (Maréchal, 2010, p. 43). Por meio desta, acreditamos ter contribuído um pouco mais para a difícil tarefa de leitura, análise, compreensão e produção dos gêneros resumo e resenha, destacando sua organização retórica e inclusão de seu significado na especificidade dos exemplares analisados em relação com o contexto mais imediato.

Assim, com a pesquisa que ora se encerra, esperamos contribuir para que novas pesquisas possam aproveitar as interpretações que destacamos neste trabalho e, conseqüentemente, contribuir para que a análise retórica de gêneros possa inspirar trabalhos diversos, quer analíticos ou aplicados.

Referências

- ARAÚJO, A. D. **Lexical signalling**: a study of unspecific-nouns in book reviews. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis: 1996.
- BEZERRA, B. G. **A distribuição das informações em resenhas acadêmicas**. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2001.
- BEZERRA, B. G. A resenha acadêmica em uso por autores proficientes e iniciantes. In: BIASI-RODRIGUES, B.; ARAÚJO, J. C.; SOUSA, S. C. T. **Gêneros textuais e comunidades discursivas**: um diálogo com John Swales. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

BEZERRA, B. G., LÊDO, A. C. O.; PEREIRA, M. L. S. O ensino de gêneros na perspectivados letramentos acadêmicos: a resenha no curso de letras. **Fórum Linguístico**. V. 19, nº 4, p. 8470-8488, 2022.

BHATIA, Vijay K. **Worlds of written discourse: a genre-based view**. London: Continuum, 2004.

CAPES. Tabela de Áreas de Conhecimento/Avaliação. Publicação na WEB, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/instrumentos/documentos-de-apoio-1/tabela-de-areas-de-conhecimento-avaliacao>. Acesso em: 10 dez. 2022.

HYLAND, Ken. **Disciplinary discourses: social interactions in academic writing**. United States of America: The University of Michigan Press, 2004.

MARCUSCHI, Luiz A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARÉCHAL, Garance. Autoethnography. *In*: MILLS, Albert J.; EUREPOS, Gabrielle; WIEBE, Elden (Eds.). **Encyclopedia of case study research**. Thousand Oaks, California – USA: SAGE Publications [Library of Congress Cataloging-in-Publication Data], vol. 1, p. 43-45, 2010.

MOTTA-ROTH, D. **Rhetorical features and disciplinary cultures: a genre-based study of academic book reviews in linguistics, chemistry and economics**. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1995.

OLIVEIRA, John H. Porangaba de. **Análise de gêneros em contextos específicos: Organização retórica e construção de sentidos no resumo de comunicação para eventos acadêmicos**. 2017. 198 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Universidade Católica de Pernambuco, Recife – PE, 2017.

OLIVEIRA, John H. Porangaba de. **Os gêneros resumo: agrupamentos, relações e inter-relações contextuais nos eventos acadêmicos**. 2022. 569 f. Tese (Doutorado em Ciências da Linguagem) – Universidade Católica de Pernambuco, Recife – PE, 2022.

PEREIRA, M. Ladjane S. **Ensino interativo de gêneros: a escrita da resenha no curso de graduação em direito**. 2022. 323 f. Tese (Doutorado em Ciências da Linguagem) – Universidade Católica de Pernambuco, Recife – PE, 2022.

SWALES, John M. **Genre Analysis: English in academic and research settings.** Nova York: Cambridge University Press, 1990.

SWALES, John M. **Other Floors, Other Voices: A Textography of a Small University Building.** Mahwah, NJ: Laurence Erlbaum, 1998.

SWALES, John M. **Research Genres: Explorations and Applications.** Cambridge: University Press, 2004.

SWALES, John M. Sobre modelo de análise do discurso. Tradução de Benedito G. Bezerra. In: BIASI-RODRIGUES, Bernadete; ARAÚJO, Júlio César; SOUSA, Socorro C. T. **Gêneros textuais e comunidades discursivas: um diálogo com John Swales.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 33-46, 2009.

SWALES, John M. Reflections on the concept of discourse community. **ASp. Iarevuedu GERAS**, n.69, p. 7-19, 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/316551707_Reflections_on_the_concept_of_discourse_community_Le_concept_de_communaute_de_discours_quelques_reflexions. Acesso em: 11 set. 2019.

TEIXEIRA, Elizabeth. **As três metodologias: acadêmica, das ciências e da pesquisa.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2011.

SEÇÃO 3

GÊNEROS
TEXTUAIS/DISCURSIVOS,
ATIVIDADES PROFISSIONAIS E
FORMAÇÃO DE PROFESSORES

MEMORIAL DE FORMAÇÃO: APRENDER PELA ESCRITA E PARA A ESCRITA

Ana Paula Martins Corrêa Bovo¹

Introdução

O memorial de formação tem sido objeto de estudo de vários pesquisadores e professores nas últimas décadas. A argumentação presente nesses estudos corrobora a importância desse gênero discursivo para os profissionais docentes. Os estudos sobre *as escritas de si* têm nos mostrado que não se trata de encontrar qualquer verdade preexistente ao ato de biografar, mas de observar como os sujeitos “dão forma a suas experiências e sentido (...), como constroem a consciência histórica de si e de suas aprendizagens nos territórios que habitam e são por eles habitados, mediante o processos de biografização” (Passegi; Barbosa, 2011, p.371). O trabalho com o memorial, como gênero discursivo ligado a práticas de escritas de si, cria possibilidades e dimensões potencialmente dinâmicas no processo de construção do saber profissional, em formação docente inicial ou continuada (Prado; Soligo, 2007) e apresenta uma constituição dialógica em seu funcionamento discursivo em contexto de formação que é potencialmente profícua ao percurso formativo (Silva, 2010).

O objetivo deste texto é, reconhecendo tal importância, tais possibilidades, dimensões e funcionamentos, descrever analiticamente um percurso realizado com o gênero discursivo memorial de formação². A contribuição pretendida é avaliar a potencialidade do gênero discursivo

1 Professora da Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG/Unidade Passos ana.bovo@uemg.br

2 A especificação Memorial de formação é necessária porque, no escopo do gênero Memorial, existem diversas materializações possíveis, a depender dos objetivos e do contexto. No ambiente acadêmico, o memorial é muito utilizado, por exemplo, para relatar, de forma mais ampliada que o currículo, as experiências profissionais.

sivo memorial de formação para o trabalho com o processo de leitura e, especialmente, com o processo de escrita na universidade, em cursos de licenciatura.

Com inspiração no que dizem Passegi e Barbosa (2008) sobre inquietações que motivam, no contexto de formação, a busca de sentido por uma epistemologia da experiência nas escritas de si, friso algumas inquietações que motivaram o desenvolvimento de uma prática discursiva como o memorial no contexto específico aqui narrado: o âmbito da disciplina Leitura e Produção Textual para cursos de Licenciatura de uma universidade pública de Minas Gerais. O cenário, com suas condições próprias que constituem o espaço discursivo dos textos produzidos, é inquietante por si, visto que o professor precisa responder a demandas de diversas ordens, responsáveis pela presença dessa disciplina nos currículos.

Do contexto para o texto: motivações

As pressões relativas às necessidades de produção e leitura de textos na universidade estão conectadas ao modo como pensamos a formação profissional e científica dos alunos, os quais precisam ler e escrever textos relativos às atividades das disciplinas curriculares, mas também para atividades de pesquisa, em diálogo especialmente com a comunidade científica, além das demandas de extensão e de divulgação, quando o público leitor é mais amplo. Essas são demandas novas para os estudantes, as quais requerem o desenvolvimento de relações diferenciadas com a leitura e com a escrita. Outrossim, um fator preponderante para a presença dessa disciplina (ou afins) na grade curricular de cursos universitários parece ser a ideia de que há uma espécie de “déficit” dos alunos em relação às capacidades de leitura e escrita.

Essa é uma parte da inquietação que motiva este trabalho. Outra parte é ligada ao grande desafio de ser formador de formadores, ou seja, professor que forma professores. Velhos problemas (longe de ser superados) e novos desafios se impõem à formação docente, problemas imbricados à visão que a sociedade tem dos professores (e à forma como são tratados); problemas que refratam, com certeza, o que se faz em termos de formação. Tornar-se professor é um processo contínuo, que envol-

ve a formação inicial e continuada e perpassa múltiplos espaços e tempos nos cursos de licenciatura, envolvendo profundamente todos os atores na vivência e significação do que é profissionalizar-se.

O percurso exposto neste texto, considerando as práticas de leitura e escrita, é uma tentativa de agir na perspectiva da ressignificação das crenças sobre as possibilidades de participação dos alunos em tais práticas, desconstruindo a ideia de que eles chegam à universidade defasados. Em relação à formação docente, de acordo com a ideia de que é extremamente necessário propiciar uma reflexão contínua sobre a experiência de se formar, de se constituir professor, a atividade desenvolvida aposta que tal reflexão deva ocorrer inclusive no âmbito de disciplinas como Leitura e Produção Textual, em diálogo com outros espaços formativos.

As universidades brasileiras têm recebido um contingente maior de pessoas, o que não é prerrogativa somente do nosso país. E é nesse contexto que também os estudos sobre o chamado *letramento acadêmico* têm prosperado. Comungando da perspectiva de que o letramento é processo contínuo de participação em diferenciadas práticas sociais e históricas de leitura e escrita, parece haver duas dimensões para o desafio da didática da escrita no ensino superior – a formação para a escrita e a formação pela escrita e, no trabalho com as duas, assumo a posição de que os processos de escrita na universidade atuam, ao mesmo tempo, sobre o desenvolvimento do sujeito e sobre a apropriação de saberes acadêmicos. Rinck, Boch e Assis (2015) afirmam que ler e escrever “melhor” é algo que está diretamente relacionado ao desenvolvimento das ancoragens, da percepção contextual, da participação no *habitus*³ acadêmico. Em con-

3 O conceito de *habitus* é bastante antigo, mas tem um marco na modernidade a partir dos estudos de Bourdieu. Segundo Setton (2002), o conceito surge então, a partir de Bourdieu, como capaz de conciliar a oposição aparente entre realidade exterior e as realidades individuais já que é capaz de expressar o diálogo, a troca constante e recíproca entre o mundo objetivo e o mundo subjetivo das individualidades. *Habitus* pode ser definido como “um sistema de esquemas individuais, socialmente constituído de disposições estruturadas (no social) e estruturantes (nas mentes), adquirido nas e pelas experiências práticas (em condições sociais específicas de existência), constantemente orientado para funções e ações do agir cotidiano. Pensar a relação entre indivíduo e sociedade com base na categoria *habitus* implica afirmar que o individual, o pessoal e o subjetivo são simultaneamente sociais e coletivamente orquestrados”.

sonância com essa ideia, percebe-se que o aprendizado vai muito além do domínio das formas gramaticais e de sua organização superficial. Desse modo, a percepção do texto como espaço discursivo compreende, como realidade em qualquer nível, que texto e contexto não são instâncias separadas, ao contrário.

Assis (2015), ao expor sua pesquisa sobre as concepções que estudantes recém-ingressos na universidade têm da leitura e da escrita que são produzidas nessa esfera, argumenta que o confronto com o desafio de escrever textos acadêmico-científicos inscritos em práticas sociais pouco familiares aos que estão fora do espaço universitário redundam em entraves que chegam a perdurar por toda a formação na universidade e até mesmo em etapas posteriores de sua formação. A autora argumenta ainda sobre uma realidade que é facilmente constatável pela experiência: a de que a evasão de estudantes da universidade está relacionada, muitas vezes, a essa sensação de incapacidade de responderem positivamente às demandas relativas às práticas de leitura e escrita do meio acadêmico.

Formar-se pela e para a escrita: o memorial

O processo de formar-se pela escrita, quando feito por meio de e na constituição do próprio memorial, é, ao mesmo tempo, um retorno sobre si e um debruçar-se sobre o contexto, ou seja, é uma possibilidade de (re)construção da visão de si e do outro, do contexto. Nesse sentido, tomo como base o trabalho desenvolvido por Silva (2010):

Aposta-se que, no relato de suas experiências, o professor em formação, assumindo determinadas posições de sujeito e posicionamentos identitários, presumíveis, em larga medida, pelas injunções institucionais e pela natureza discursiva da tarefa, constrói, narrativamente, um espaço de reflexão, de rememoração, de (re)significação de experiências vivenciadas no quadro das práticas do mundo acadêmico. Realiza também um trabalho de (re)conceitualização ou (re)contextualização de saberes relativos ao seu fazer acadêmico e profissional (Silva, 2010, p. 604).

Considerando o que foi indicado pela autora, acredito que o gênero memorial de formação se mostra profícuo para trabalhar a realidade em questão já que as possibilidades de resignificação proporcionadas pelas narrativas autobiográficas se mesclam à sua importância para a própria história da Educação (e dos educadores) no país (e no mundo). O interesse pelo tema tem um marco na publicação do livro de Nóvoa (1992) – *Vidas de professores*, que traz questões conceituais e metodológicas sobre a abordagem (auto)biográfica em estudos e pesquisas sobre a profissão docente e os seus atores, ressaltando desafios e possibilidades em se considerar, no universo da pesquisa, a confluência entre a profissionalização do professor, sua construção identitária e sua vida.

Prado e Soligo (2007, p. 45) consideram uma contribuição significativa se compreendermos o memorial como um gênero discursivo “privilegiado para que os educadores escrevam, então, sobre o processo de formação e a prática profissional”, enfrentando, nesse processo, o desafio de assumir a palavra e tornar públicas as suas opiniões, inquietações, experiências e memórias. Os autores apontam abundantes possibilidades proporcionadas pelas narrativas, já que os textos produzidos sob essa caracterização pressupõem estrutura temporal, particularidades genéricas, ações motivadas, composição hermenêutica, canonicidade implícita, ambiguidade referencial, centralidade da problemática, negociabilidade inerente e elasticidade histórica. Esses aspectos mencionados pelos autores são trabalhados, no caso do percurso em pauta neste relato, de forma não-exaustiva, focalizando especialmente a escolha seletiva de fatos, com base na dinamicidade problematizadora da narrativa memorialística.

(Re)memorar é esse movimento que se fundamenta numa operação mental, individual, psicológica, com elementos do mundo íntimo, do mundo (inter)pessoal e do universo cultural, os quais alimentam um quadro de referência partilhado. Como podemos perceber, pelo trecho abaixo, retirado de um dos memoriais escritos pelos alunos, há o esforço de externar uma concepção de si em relação à leitura e à escrita, numa espécie de amálgama que constitui a identidade do autor-narrador-personagem:

- 1) Quando criança eu era aquela boa ouvinte tímida, de poucas palavras (...). Nunca abandonei o hábito de escrever. Nasci para sentir com intensidade e demonstrar com gestos mínimos. Faço da escrita meus lábios mais sinceros e através dela deixo que saibam o que se passa comigo. A escrita me traz a paz da eternidade. É quase como se eu decretasse que esse agora será lembrado para sempre. Os livros por vezes foram amigos fiéis, e a escrita lugar de alívio. A vida tem o dom de ser dura e mágica, pois, se não fossem essas minhas malas cheias de memórias, ou essas histórias que já fazem anos, se não fossem os danos, não seria eu. (Letras).

Tal quadro configura os eventos interpretativos, de construção de sentido, regulados pelas experiências e expectativas individuais, mas submetidos aos espaços da coletividade (Silva, 2010). Como diz Bakhtin (2002, p. 360) “o mundo representado, mesmo que seja realista e verídico, nunca pode ser cronologicamente identificado com o mundo real representante, onde se encontra o autor-criador dessa imagem”. O memorial acadêmico, mesmo não sendo um texto da esfera literária, guarda seu caráter de narrativa representacional, que (re)apresenta ao leitor um mundo, mesmo que não ficcional, memorialístico e, portanto, dinâmico, elástico, ressignificado.

A construção da memória, segundo Pollak (1992), é formada por elementos que são experimentados pelo grupo ao qual a pessoa tem um sentimento de pertencimento, digamos, e que podem ou não ter pertencido ao espaço-tempo da própria pessoa. As lembranças nos permitem, por vezes, percorrer questões que são mais importantes pelo seu significado na memória. A vida narrada, portanto, pela configuração necessária de um enredo, cria uma (re)figuração da própria vida. Esse movimento ganha contornos significativos na narração memorialística por causa da imbricação entre autor, narrador e personagem (Ricoeur, 1997). Como argumenta Chaves (2014),

a dicotomia entre uma memória que repete e uma memória que fabula, imagina, “ficcionaliza” não seria possível quando se toma a memória não só como processo invo-

luntário, mas também como evocação / busca / exercício, isto é, ato também revestido de intencionalidade, ainda mais quando se trata de memórias escritas (Chaves, 2014, p.72).

O investimento num percurso didático como o aqui narrado é uma tentativa de formar o estudante, o licenciando, para atuar produtivamente e significativamente por meio da escrita. E, para formar pela escrita e para a escrita é preciso, como já dito, transbordar a perspectiva exclusivamente normativa, centrada no domínio do sistema linguístico ou de micro-habilidades e também a perspectiva sobremaneira centrada em certo “tecnicismo” (Rinck, Boch e Assis, 2015, p.13), com modelos de ensino quase que mnemônicos. Essas escolhas, muito comuns, participam da construção de cenários de produção massiva de manuais (de normalização, que ensinam a escrever etc.). Entretanto, como pode-se facilmente constatar, se o desenvolvimento da escrita no ambiente acadêmico-universitário dependesse exclusivamente de seguir certas regras, não teríamos problemas, tudo seria muito simples e fácil.

Dabène e Reuter (1998), ao discorrerem sobre o processo de escrita e o acesso ao ensino superior, ilustram uma situação que nos espelha (apesar das distâncias entre os contextos francês e brasileiro e da distância temporal entre o artigo escrito por eles e este relato), pois argumentam sobre a representação do ensino superior como um espaço de transmissão e não de construção de práticas, o que está profundamente imbricado aos modos de agir dos atores em cena. Mas o processo de letramento, ao contrário, entendido como prática social, compreende o sujeito inserido em relações culturais, sociais, discursivas, relações de poder, no desenrolar das quais é instado a ler e escrever. Fazer da disciplina de Leitura e Produção Textual um espaço de letramento é crer, como Kleiman (2007), que

é na escola, agência de letramento por excelência de nossa sociedade, que devem ser criados espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas e, portanto, acredito também na pertinência de assumir

o letramento, ou melhor, os múltiplos letramentos da vida social, como o objetivo estruturante do trabalho escolar em todos os ciclos (Kleiman, 2007, p.4).

Encarar o desenvolvimento desta prática de escrita do memorial no espaço de formação de professores onde foi desenvolvida é crer na novidade da adequação que permeia tal acontecimento discursivo, aceitando que a ressignificação da experiência, quando feita por meio da escrita de si, no espaço em questão, implica contradições, dilemas e desafios que constituem o cerne do percurso formativo do qual faz parte a prática de escrita em pauta. Mas esse é um processo salutar, pois, assim como Passegi e Barbosa (2008), também nos perguntamos como poderíamos ancorar a formação no processo de ressignificação da experiência vivida se não entrássemos em contradição com a interpretação dada anteriormente a nossas experiências. Sendo assim, inspirada pelas reflexões de Corrêa (2007), compreendo este percurso de aprendizado da escrita na imbricação entre adequação e acontecimento, este último entendido “como uma questão de experiência – tanto no sentido da novidade que toda reapresentação da experiência traz, quanto no sentido de retomada do já experimentado, o que permite entender experiência também como memória” (Corrêa, 2007, p. 204).

Os atores, o percurso, o caminho metodológico

A atividade de produção do memorial foi desenvolvida em cursos de Licenciatura de uma universidade pública de Minas Gerais, cujos currículos preveem a oferta da disciplina Leitura e Produção Textual no ano de ingresso dos estudantes. A atividade ocorreu inicialmente em quatro cursos, mas o foco deste relato é a vivência, no período de 2015 a 2018⁴, da construção do memorial em cursos de Letras e Pedagogia.

No contexto descrito, a disciplina Leitura e Produção Textual é sempre ofertada no primeiro semestre dos cursos, quando os alunos chegam

4 A atividade começou a ser desenvolvida no último semestre de 2014, para cursos de licenciatura em Pedagogia, Letras e Matemática. Nos semestres seguintes, continuou a ser proposta para os cursos de Letras e Pedagogia, com certa alternância, a qual se deve, entre outros fatores, também ao meu vínculo institucional com a disciplina. Leitura e Produção Textual I.

à universidade, ainda meio “perdidos”, na maioria das vezes, sobre como compreender os gêneros discursivos que ali circulam, sobre como produzi-los. Essa impressão, já exposta nos itens anteriores deste texto, é vívida para os professores, especialmente para quem trabalha com disciplinas de Leitura e Produção Textual. Os alunos sentem-se desejosos e temerosos ante a possibilidade de fazerem parte de tal rede, de tal esfera de produção textual e discursiva. É uma realidade propícia para o desenvolvimento de suas competências discursivas e, ao mesmo tempo, desafiante no que diz respeito à experiência em relação aos gêneros discursivos de seu repertório. Por isso, considerando essa realidade, esse contexto, a opção foi trabalhar com uma temática para o memorial, que é justamente a temática da disciplina: o tema *Leitura e Escrita*.

O desafio que se coloca, por conseguinte, ao aluno, é a narração de sua história em relação à leitura e à escrita, é fazer uma seleção dos fatos considerados relevantes para a sua constituição como leitor e escritor. O tema proposto para a atividade do memorial na disciplina de Leitura e Produção Textual auxilia a capilarizar e, ao mesmo tempo, agregar uma reflexão que se inicia sob o mote de pensar o processo de aprendizagem da leitura e da escrita e, conseqüentemente, abrange os espaços escolares, a relação professor-aluno, o papel do docente, da família e da sociedade nesse processo que, na verdade, é o de formação.

O percurso de produção acontece durante os primeiros meses da disciplina e são desenvolvidas iniciativas importantes para a ancoragem da atividade e para a compreensão do gênero discursivo memorial de formação. Tais iniciativas englobam, como elementos fundamentais, a percepção da demanda de comunicação solicitada e a compreensão do contexto de produção e estão organizadas em três eixos:

A) Momentos de reflexão crítica sobre as noções de língua, linguagem, fala, escrita, cujo intuito é problematizar, a partir da teoria linguística, concepções paradigmáticas e representações sobre tais conceitos. As reflexões são baseadas em textos motivadores cuja seleção atende prioritariamente a esse intuito de gerar polêmica.

B) Momentos que promovem a discussão organizada – tempestade de ideias e relatos orais principalmente – motivada por textos diversificados (poesias, relatos de experiência, trechos de textos, entrevistas, os quais são veiculados por vídeos e outros suportes), sobre as práticas de leitura e escrita dos alunos dentro e fora da escola. O foco são as expectativas para o momento presente: o da entrada na universidade.

C) Momentos de leitura e escrita do memorial, os quais envolvem a leitura de textos representativos do gênero, a escrita e reescritas do seu próprio texto, em etapas. Tais momentos tem um caráter “oficinal”, pois requerem a construção individual e coletiva, no espaço da aula, com recuos e avanços no processo de escrita, propiciados pelos retornos de colegas e do professor e por estudos orientados para questões gramaticais, textuais e discursivas necessárias à confecção do memorial.

Mesmo que os textos motivadores, os textos ilustrativos e as questões propostas para as oficinas às vezes mudem, os eixos descritos são os pilares da atividade. O primeiro compõe, sempre, um percurso de reflexão sobre diversas noções que se ligam ao processo da linguagem, de produzir linguagem; cujo intuito é direcionar, valendo-nos de teorias desenvolvidas na esfera acadêmico-científica, à ressignificação de conceitos, de noções, de representações quanto à linguagem, à leitura e à escrita. O segundo eixo também é fundamental porque complementa a percepção dos eventos de linguagem desde que são relacionadas ao contexto vivenciado pelos alunos, às suas demandas comunicativas e à compreensão de si como um ser em letramento, um ser em formação, um aluno de licenciatura.

Depois desses momentos de reflexão a partir de textos teóricos e de discussão sobre práticas de leitura e escrita dos alunos com base em textos variados, o gênero discursivo memorial é apresentado aos discentes pela perspectiva de sua contribuição aos processos de formação docente e de suas possibilidades semânticas, pragmáticas, discursivas, com evidência de seu caráter predominantemente narrativo, mas circunstanciado e analítico, com estilo que privilegia o tratamento mais literário, mais reflexivo ou ambos (Prado; Soligo, 2007). A apresentação do gênero discursivo pelos teóricos é feita de forma concomitante à leitura comparatilhada de memoriais acadêmicos produzidos por alunos de licenciatura.

Durante o processo de escrita do memorial, acontecem oficinas, em sala, direcionadas à construção da coesão e coerência linguístico-textual-discursiva, cuja dinâmica envolve a leitura oral, discussão e reescrita de trechos produzidos pelos alunos.

Já o processo avaliativo, essencial no desenvolvimento da atividade, também é organizado de forma a propiciar a reflexão, pelos alunos, sob o seu processo de escrita a partir do olhar do “outro” e do seu próprio olhar. Assim, na composição da avaliação, entram comentários produzidos pelos colegas quando há troca dos memoriais produzidos (na mesma turma e em turmas de cursos diferentes, quando possível) e autoavaliação. O quadro seguinte é uma tentativa de classificação das atividades realizadas no desenvolvimento da prática discursiva em questão:

Quadro 1–Classificação das atividades inspirada em Rinck, Boch e Assis (2015)

Atividade	Dimensões
Leitura conceitual I (linguagem, língua, variação linguística)	Ancoragem
Discussão	Ancoragem, Percepção contextual
Leitura conceitual II (leitura, escrita)	Ancoragem
Discussão	Ancoragem, Percepção contextual
Tempestade de ideias	Motivação, Situacionalidade
Relatos orais	Percepção de si, Percepção contextual
Movimentos de rememoração	Percepção de si, Percepção contextual
Exemplos	Ancoragem
Leitura conceitual III (gêneros discursivos)	Ancoragem
Exemplos	Ancoragem, Percepção contextual
Início do processo de escrita	Inserção no <i>habitus</i>

Oficinas com foco na composição do gênero	Inserção no <i>habitus</i>
Retorno	Ancoragem, Inserção no <i>habitus</i>
Esboços	Inserção no <i>habitus</i>
Oficinas com foco na construção linguístico-textual-discursiva	Ancoragem, Percepção contextual
Troca de textos e autoavaliação	Inserção no <i>habitus</i>

Fonte: elaborado pela autora

O quadro 1 mostra a classificação realizada com inspiração nas dimensões apontadas pelas autoras citadas, que defendem as ancoragens, a percepção contextual e a participação no *habitus* acadêmico como fundamentais aos processos de leitura e escrita que devem ocorrer no processo formativo universitário. Compreendendo a ancoragem no escopo de um processo de aprendizagem que necessita de pontes entre vivências, percepções e/ou aprendizados anteriores com um conhecimento virtual ou potencial que é previsto como fruto de uma ação didática – portanto, planejada e sistemática – essa dimensão foi composta por atividades de leitura, discussão e devolutivas orientadas. Já a percepção contextual, nesse caso, foi pensada em estrita ligação com a percepção de si, o que foi estimulado principalmente nas dinâmicas de rememoração e relatos, no intuito de fortalecer a reflexão de si como a reflexão de si no mundo e com o mundo. A concomitância e alternância dessas atividades com outras relativas mais especificamente à inserção no *habitus* acadêmico, compuseram essa engrenagem na qual as peças funcionam juntas e, por vezes, se confundem. Sem a intenção de simplificar o conceito de *habitus*, cuja complexidade escapa à possibilidade de discuti-lo neste texto, é importante ressaltar, porém, que o conceito é tomado aqui em sua significação relativa ao conjunto de representações e práticas próprias do universo acadêmico, pensado na imbricação entre o individual e o coletivo.

Discussão sobre os resultados

Considerando o objetivo principal deste texto – avaliar a possibilidade do memorial como atividade formativa em licenciaturas com base nos pressupostos teóricos e metodológicos descritos – são perceptíveis os potenciais ganhos no decurso da formação pela (e para a) escrita com o desenvolvimento da atividade Memorial de formação. A atividade é significativa já que propicia, por assim dizer, a entrada dos alunos nessa trajetória que é aprender a habitar a linguagem acadêmica, a se familiarizar com os gêneros que circulam nessa esfera, ou seja, inserir-se, imergir, participar, constituir-se nas práticas discursivas da esfera acadêmico-universitária. Trabalhar com o memorial é uma oportunidade de tornar explícito e consciente o fato de estar no interessante limite entre adequação e acontecimento (Corrêa, 2007); o que é muito relevante especialmente numa esfera onde a preocupação com normas técnicas para a escrita é saliente. Adequar-se à escrita na esfera acadêmico-universitária, na perspectiva do percurso didático em questão, não pode ser somente realizar de forma automatizada, de acordo com regras predeterminadas para a produção dos textos, a escrita nessa esfera. Ao contrário, a iniciativa é de frisar o caráter de inacabamento de todo e qualquer texto, numa (re)atualização que guarda sempre a novidade a cada nova produção, produção que é sempre histórica.

Assim, o ganho que se inicia na escolha da atividade Memorial para iniciar a produção na disciplina de Leitura e Produção Textual, continua se construindo como nessa escrita feita em etapas, “aos saltos” (com re-escritas, rabiscos, rascunhos, reformulações detonadas pelas discussões coletivas e pelos retornos dados nas oficinas, o combustível para que a colcha de retalhos que é a narrativa memorialística fosse sendo costurada na prática discursiva da cena em questão) e se reflete nos exemplos transcritos abaixo, retirados, como o primeiro exemplo, das versões finais de textos produzidos pelos alunos:

- 2) Depois que a escrita entrou na minha vida, nunca mais me imaginei ficar um minuto sem escrever. Como futura docente, pretendo sempre colocar em evidência para meus alunos a importância da língua e da linguagem que geram a leitura e a escrita, o que a meu ver é de suma importância para a vida deles. (Pedagogia)

- 3) Diversas cartinhas que escrevi para minha mãe, com estruturas simples e palavras singelas, carregam junto um orgulho imenso de mim mesma, e de minha mãe por mim (...). No início do curso de Pedagogia, eu precisava ler um mesmo parágrafo seguidas vezes para compreender, mas depois de ter lido bastante, ter tido mais experiências com a leitura, ter contato com tantos textos e artigos, me sinto ainda mais realizada do que quando tinha cinco anos. (Pedagogia)
- 4) Não sei se meu pai, depois de um dia cansativo de serviço, achava interessante o fato de eu correr em sua direção para juntos brincar de jogo da forca. Logo no início da minha vida escolar eu já queria despontar e por isso essas brincadeiras aconteciam com frequência, caso ele não chegasse muito tarde. Aprendi a ler e a escrever com seis anos, mas como eu era tímido não divulguei o acontecido nem na escola (...). Hoje continuo com meus escritos, agora sem vergonha de os mostrar a quem quer que se interesse, ou não. (Letras)

Em todos os fragmentos destacados, há a avaliação positiva dos alunos em relação à lida, ao trato, ao papel da escrita em sua vida, com referências a imersões em práticas de escrita que, vistas pela ótica do narrador, dos autores de seus próprios memoriais, ressignificam-se, de modo a ressignificar a relação dos licenciandos com sua própria escrita, de forma a repensar, também, o papel dessa prática em várias dimensões de suas vidas (acadêmica, profissional, pessoal etc.).

Considerações finais

Os alunos entram na universidade geralmente achando que não sabem se expressar em sua própria língua. Isso é o que a maioria dos relatos, nos memoriais produzidos, permite inferir. Escrever um memorial é uma possibilidade que se abre, então, para a reflexão sobre essa história, a reflexão sobre o caminho construído durante muitos anos e, especialmente, pode ajudar a entender o caráter permanente dessa construção. Nessa perspectiva, o espaço universitário, com sua produção acadêmica e científica, é mais uma esfera com condições próprias e que, por isso,

vai requerer do sujeito novos aprendizados. É uma possibilidade de o sujeito enxergar-se, então, como centro desse processo.

Em relação à formação do profissional docente, o memorial é um meio valioso de trabalho, pois, se concebemos toda e qualquer formação como inserção num processo histórico, entender-se como sujeito histórico nesse aprendizado é fundamental para os deslocamentos e os processos de identificação e desidentificação sejam percebidos pelos licenciandos, que os farão de qualquer forma, mas com o estímulo da percepção dessa movimentação, é possível dar uma nuance significativa aos posicionamentos e ações no exercício da profissão. No caso da profissão docente, concordando com Nóvoa (2017), esse agir é imprescindível:

Tornar-se professor é transformar uma predisposição numa disposição pessoal. Precisamos de espaços e de tempos que permitam um trabalho de autoconhecimento, de autoconstrução. Precisamos de um acompanhamento, de uma reflexão sobre a profissão, desde o primeiro dia de aulas na universidade, que também ajudam a combater os fenômenos de evasão e, mais tarde, de “desmoralização” e de “mal-estar” dos professores (Nóvoa, 2017, p.1121).

Enfim, trabalhar com a prática sociodiscursiva descrita neste texto tem sido uma maneira de fazer com que os alunos adentrem no universo da escrita na universidade olhando para o contexto, na tentativa de promover a concepção de que a textualização é um processo fundamentalmente sócio-histórico, profundamente imbricado, portanto, às condições de produção. Mas também é uma maneira de fazer com que eles se olhem, olhem para si mesmos, em sua constituição como *sujeitos aprendentes*, o que quer dizer que têm uma história de inserção em práticas de leitura e escrita já construída e que continua a ser construída. Tem sido igualmente uma maneira de trabalhar a experiência de formar-se, percebendo os significados desse processo e, assim, criando a possibilidade de ressignificação. Para a Licenciatura, esse é um movimento ainda mais funda-

mental, visto que é imprescindível um formador refletir constantemente sobre o que é a experiência de formação.

O movimento de ressignificar-se, de reinventar-se, proporcionado pelo percurso de produção do Memorial de formação, incide em minha própria experiência. Afinal, o exercício, nesse período de alguns anos, de elaboração de sucessivas atividades de produção do memorial faz com que eu também olhe para o contexto e para a minha própria prática. E esse olhar ressignifica, a cada acontecimento, a cada percurso em cada turma, o caminhar. Esse movimento se dá em função das leituras teóricas para o embasamento da atividade, mas especialmente pelas leituras das respostas dos alunos, das narrativas produzidas. Emocionam-me, por vezes, os relatos desses protagonistas, corajosos *anti-heróis*, a enfrentarem múltiplos percalços para simplesmente ali estarem. É também a alegria, a gratidão, o orgulho de ter ali chegado. Muitas vezes, aqueles alunos são os primeiros da família, de várias gerações, a entrarem na universidade. Não tenho como me furtar à impressão de que o ganho maior é meu, pela oportunidade de, conhecendo suas histórias, contribuir para a formação desses futuros colegas, os professores do nosso país.

Referências

ASSIS, Juliana A. “Eu sei mas não consigo colocar no papel aquilo que sei”: representações sobre os textos acadêmico-científicos. In: RINCK, Fanny; BOCH, Françoise; ASSIS, Juliana. (Org.). **Letramento e formação universitária: formar para a escrita e pela escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. São Paulo: Hucitec/UNESP, 2002.

CHAVES, Luíza. Memória e ficção: Em meio aos deslocamentos literários. Revista **EM TESE**, Belo Horizonte, v. 20, n. 3, 66-79, set./dez. 2014. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/emtese/article/view/6849/7086>. Acesso em: 06 maio 2020

CORRÊA, Manoel. Pressupostos teóricos para o ensino da escrita: entre a adequação e o acontecimento. **Filologia e Linguística Portuguesa**, (9), 201-211, 2007.

DABÈNE, Michel e REUTER, Ives (Org.) *Pratiques de l'écrit et modes d'accès aux savoirs dans l'enseignement supérieur*. **LIDIL**, n.17, Grenoble, mar.1998.

KLEIMAN, Angela. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, dez., 1-25, 2007. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/242>. Acesso em: 06 maio 2020

NÓVOA, Antonio. **Vidas de professores**. Porto: Porto Ed., 1992.

NÓVOA, Antonio. Firmar a posição como professor, *afirmar a profissão docente*. **Cad. Pesqui.** [online]., vol.47, n.166,1106-1133, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-5742017000401106&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 06 maio 2020

PASSEGI, Maria Conceição; BARBOSA, Tatyana. **Memórias, memoriais: pesquisa em formação docente**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

PASSEGGI, Maria Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, Belo Horizonte/MG, v. 27, n. 01, p. 369-386, abr. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982011000100017&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 05 maio 2020

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992.

PRADO, Guilherme do Val; SOLIGO, Rosaura. Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação. *In*: PRADO, Guilherme do Val; SOLIGO, Rosaura. (Org.). **Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações**. Campinas: Alínea, v.1, 45-60, 2007.

RICOEUR, Paul. **Tempo e Narrativa**. Tomo III. Campinas, SP: Papirus, 1997, p. 360-465.

RINCK, Fanny; BOCH, Françoise; ASSIS, Juliana. (Org.). **Letramento e formação universitária: formar para a escrita e pela escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

SETTON, Maria da Graça J. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação** Maio/Jun/Jul/Ago 2002 N°

20. Disponível em : <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n20/n20a05>. Acesso em: 25 fev. 2021

SILVA, Jane Quintiliano. Memorial no espaço da formação acadêmica: (re) construção do vivido e da identidade. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 28, n. 2, 601-624, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2010v28n2p601>. Acesso em: 01 mai. 2020

RELAÇÕES DIALÓGICAS ENTRE A EDUCAÇÃO BÁSICA E A UNIVERSIDADE PÚBLICA: UMA PROPOSTA DE TRABALHO PEDAGÓGICO COM GÊNEROS DISCURSIVOS ACADÊMICOS

Marcos Filho¹

Wesley Valle²

Renata Guimarães³

Introdução

O presente artigo refere-se ao trabalho dos alunos de graduação em Letras e Pedagogia da Universidade Federal Fluminense, no estado do Rio de Janeiro, em que foram desenvolvidas estratégias didático-pedagógicas para os alunos do médio/técnico do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ) interessados em cursar o ensino superior. Sendo esse o pré-requisito, foi elaborado um curso de extensão sobre as práticas discursivas acadêmicas, visando estabelecer um diálogo produtivo entre a universidade e a educação básica.

A partir da leitura de Kleiman e Assis (2016), Botelho e Vargas (2021), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Machado, Lousada e Abreu-Tardelli

1 Marcos Luis da Silva Filho. Graduando em Letras pela Universidade Federal Fluminense. Graduando, UFF, marcosluis@id.uff.br.

2 Wesley Bento da Silva Valle. Graduando em Letras pela Universidade Federal Fluminense. wesleybento@id.uff.br.

3 Renata da Silveira Guimarães. Graduada em Letras pela Universidade Federal Fluminense. renataguimaraes@id.uff.br.

(2007), Solé (2015), dentre outros, os graduandos organizaram aulas voltadas para o ensino dos principais gêneros acadêmicos vistos na universidade. As etapas dessa ação consistiram em: a) apresentar os gêneros fichamento, resumo, artigo, resenha e ensaio; b) conduzir atividades de leitura e escrita; c) dialogar sobre algumas dificuldades encontradas na esfera acadêmica, problematizando-as e relacionando-as com a educação básica, no intuito de entender uma intersecção entre escola-universidade.

Este estudo tem, portanto, o objetivo de investigar qual o grau de contato entre a educação básica e os gêneros acadêmicos, buscando conhecer as percepções e as estratégias de aprendizagem elaboradas pelos estudantes. Busca-se, ainda, estabelecer uma prática educativa para que não ocorra apenas a reprodução de conteúdos disciplinares, mas também para que o desenvolvimento da escrita não se restrinja às redações para o vestibular. Mas, aproveitando-se de sua base no gênero argumentativo, conclui-se que é uma abertura para ampliar o conhecimento acerca dos próprios letramentos e dos gêneros trabalhados na academia.

Materiais e métodos

O projeto de pesquisa e iniciação à docência desenvolvido tem como material o estudo dos gêneros textuais, que circulam entre as pesquisas dos letramentos acadêmicos, estabelecendo-se em um contexto cultural através dos usos e práticas da linguagem. Além disso, foram incluídos os estudos em metacognição, que também busca debater sobre o ensino de leitura e escrita, refletindo acerca das dificuldades e habilidades, através do desenvolvimento do autogerenciamento dos usos linguísticos de quem está lendo e/ou escrevendo.

Somado à perspectiva metacognitiva, insere-se os estudos bakhtinianos que, por sua vez, entende a língua como fenômeno social de interação. A partir dos diálogos que ocorrem entre falante e ouvinte, é possível pensar como os gêneros contribuem nos enunciados dos estudantes e, desse modo, planejar uma intervenção.

Antes de iniciar o curso de extensão, chamado de Introdução aos Gêneros Acadêmicos, conforme explicitado na introdução do proje-

to, foram realizadas reuniões semanais de estudos entre os graduandos e as professoras orientadoras para que fosse possível entender, primeiramente, o significado de letramento acadêmico e adaptar isso à realidade dos estudantes do médio/técnico do IFRJ, com o intuito de dar a eles uma base antes de entrar na universidade.

Os textos lidos ao longo de 7 encontros foram: *Significados e ressignificações do Letramento*, de Angela B. Kleiman e Juliana Alves Assis (2016); os capítulos 5, 6 e 7 do livro *Estratégias de Leitura*, de Isabel Solé (2014); o artigo *Inferências e atividades de leitura: cognição e metacognição em sala de aula*, de Patrícia Botelho e Diego da Silva Vargas (2021); o capítulo 4 do livro *Gêneros orais e escritos na escola*, de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro (2004); e, por último, o livro *Trabalhos de pesquisa: diários de leitura para a revisão bibliográfica*, de Anna Rachel Machado, Eliane Lousada e Lília Santos Abreu-Tardelli (2007).

Após o tempo de estudo, foram abertas as inscrições para os alunos do IFRJ, campus São Gonçalo e Niterói. O curso consistiu em um total de 4 aulas *on-line*, realizadas pela plataforma de videochamada, já que no ano de 2021 ainda não havia normalização devido à pandemia. Ao longo dos encontros discutiram-se os principais gêneros acadêmicos, explicando as diferenças entre cada um, sendo eles: resumo, fichamento, ensaio, resenha e, ainda, foram incluídas explicações sobre as normas ABNT.

A partir de debates e atividades realizadas, buscou-se contribuir com o levantamento de conhecimentos prévios, com o planejamento da leitura e escrita, assim como com as práticas de estudos envolvidas na vida diária do estudante, e que continuarão ocorrendo após a inserção no ambiente universitário. Tais estratégias servem de elemento dialógico entre a educação básica e o ensino superior, colaborando ainda para as práticas sociais letradas.

Resultados e discussão

O projeto de extensão desenvolvido para os alunos do Instituto Federal do Rio de Janeiro, buscou apresentar os principais gêneros discursivos vistos na esfera acadêmica. Durante os quatro encontros realizados,

duas atividades foram propostas para visar um aprimoramento das práticas de estudo, além de fazê-los refletir acerca do processo de leitura e escrita.

Na primeira atividade do curso de extensão, introduziu-se a seguinte tarefa aos alunos: Pensar nos gêneros acadêmicos, com o objetivo de refletir e elaborar uma estratégia de estudo para as futuras leituras na Universidade, no método do diário de leitura, baseado no livro *Trabalhos de pesquisa: diários de leitura para a revisão bibliográfica* (2007) Foram selecionados alguns gêneros textuais com o seguinte objetivo exposto: 1) Identificar os textos que são escritos de “si” para o “outro” (destinados a outros) e os que são escritos de “si” para “si” (destinados a nós mesmos); 2) Comentar qual o objetivo e a quem se destinam esses gêneros, e ao lado se o aluno já tinha lido ou se já escreveu, e contar, se achasse necessário, como foi a experiência, sobre o que leu, escreveu, quando ocorreu tal atividade. Os gêneros citados foram: a) artigo acadêmico; b) fichamento; c) diário íntimo; d) resenha; e) blog; f) e-mail; g) ensaio; h) seminário.

Dos 17 alunos incluídos nos trabalhos atribuídos, 11 alunos responderam. Em todas as respostas, pesquisaram e souberam para que serve cada gênero exposto. Nas respostas pessoais foram expostas, tinham bastante contato com diário íntimo, resenha, *blog*, *e-mail* e às vezes seminário no ensino fundamental. Também, de acordo com o relato dos próprios estudantes, o gênero acadêmico que tinham maior contato era com o resumo. A respeito de outros gêneros, declararam ter pouco ou nenhum contato.

Além disso, relataram ter pouca prática de leitura e escrita, o que é característica do curso que eles fazem (Química, Administração, etc). restringindo-se apenas aos conteúdos ministrados no curso técnico e à redação modelo Enem. Já na segunda atividade, foi elaborado um roteiro de leitura com objetivo de orientar os alunos na leitura do texto, de forma que contribuísse para o processo de construção de leitura deles, a partir do artigo “Espelho, mapa, ferramenta ou como as palavras dão corpo às ideias”, de José Carlos Azeredo (2007), com cerca de 4 páginas. Com o objetivo de:—relacionar os conceitos de “palavra” e “enunciado” à cons-

trução de sentidos a partir da percepção do mundo;–analisar o uso da palavra e da linguagem;–refletir sobre como esses conceitos contribuem para o processo de leitura.

Novamente, dos 17 alunos incluídos nos trabalhos atribuídos, 11 alunos responderam. Para exemplificar, em uma das questões da atividade 1, foi selecionado um trecho do ensaio “Sociedade da transparência”, de Byung-Chul Han (2017), e os alunos tinham que fazer comentários seguindo os comandos solicitados. A maior parte declarou ter sentido dificuldade com as palavras rebuscadas, porém ao destacarem as sentenças que mais chamaram atenção, conseguiram ter melhor compreensão do texto. Na atividade 2, foi relacionado ao roteiro de leitura, todos os alunos relataram ter conseguido compreender melhor o texto com o auxílio do roteiro. Dentre os trabalhos atribuídos, um dos alunos respondeu que a questão 7 era a de maior relevância, já que fazia alusão aos temas de coesão e coerência aplicados na redação do Enem, o que nos leva a indagar como a prática de escrita está condicionada ao modelo padrão do vestibular.

Conclusão

Após a aplicação das atividades e o final do curso, constatou-se que o tema, letramentos acadêmicos na educação básica, costuma restringir-se à prática da redação dissertativa argumentativa projetada para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), reprodução de conteúdo disciplinares, muitas vezes tomados como “letramento científico” e falta de leituras para a compreensão de textos literários. Por muitas vezes, a escola básica, não é um espaço de pesquisa, debate e produção de conhecimento, fundamentado no método científico. O ensino da leitura e escrita no básico continua e continuará a ser tema de problematização, nas últimas décadas, fala-se da necessidade de as disciplinas, principalmente Língua Portuguesa, explorarem os domínios da linguagem. Vou além e digo, que não só na Língua Portuguesa, mas em todas as matérias curriculares. No ensino superior, todos, sem exceção, necessitam da escrita acadêmica, seja para qualquer fim. Deixo duas passagens do Livro *Publique, apareça ou pereça: produtivismo acadêmico, pesquisa administrativa e plágio*

nos tempos da cultura digital (2018), para a reflexão sobre os projetos e escritas acadêmicas.

Atualmente, um dos exemplos mais gritantes, dentre tantas polarizações, materializa-se na expressão “publique ou pereça”, transformada em uma espécie de mantra daquilo que acontece no contexto acadêmico, em termos de criação e veiculação do conhecimento, seja por parte daqueles que exigem produção, seja daqueles que são pressionados a publicar, seja, ainda, dos editores das revistas científicas e de outros envolvidos nesse processo, como é o caso dos pareceristas. (Bianchetti; Zuin; Ferraz, p. 26, 2018).

Na primeira obra, Jacoby (1990, p. 9) levanta uma instigante questão: ‘Onde estão os intelectuais mais jovens?’. Avança com a tese de que os ‘intelectuais’ que buscam a espetacularização, ou fazem dos meios de comunicação, redundantemente, seus meios de comunicação com o grande público, ocuparam o espaço que era preenchido pelos intelectuais públicos e que, com isto, a cultura e as intervenções públicas foram se retraindo, trazendo consequências para o nível do debate público e dos necessários engajamentos dos intelectuais. (BOURDIEU, 2004; CHAUI, 2006) Porém, isto ocorreu muito mais em função de uma “retirada dos intelectuais” (FOLLARI, 2006) jovens para outro espaço do que propriamente por terem sido forçados a tomar essa atitude. Na análise de Jacoby (1990, p. 10), “[...] os intelectuais mais jovens, cujas vidas se desenvolveram quase inteiramente nos campi, se dirigem aos colegas de profissão, mas são inacessíveis e desconhecidos para as outras pessoas”, aspecto que, para o autor, se caracteriza como uma atitude de “ausência”. E ao falar da universidade como o locus de formação e um dos espaços de atuação dos intelectuais, afirma que o “enfado” ronda os campi norte-americanos ou, pelo menos, seus professores, e isto contrasta frontalmente com o período de ingresso desses docentes na universidade, na década

de 1960, quando se registrava uma “explosão de energia.
(Jacoby, 1990, P. 13) (Bianchetti; Zuin; Ferraz. p 45, 2018.)

Referências

AZEREDO, José Carlos de. **Espelho, mapa, ferramenta ou de como as palavras dão corpo às ideias**. Revista Matraca, Rio de Janeiro, v.14, n.20, p.158-179, jan./jun. 2007.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BIANCHETTI, Lucídio; ZUIN, Antônio A. S.; FERRAZ, Obdália. **Publique, apareça ou pereça: produtivismo acadêmico, pesquisa administrativa e plágio nos tempos da cultura digital**. Bahia: Editora SciELO–EDUFBA, 2018.

BOTELHO, Patrícia., VARGAS, Diego. **Inferências e atividades de leitura: cognição e metacognição em sala de aula**. Cad. Est. Ling., Campinas, v. 63, p. 1-14, e021005, 2021.

DOLZ, J., NOVERRAZ, Michéle., SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: ROXO, Roxane, CORDEIRO, Gláís Sales (Orgs). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004, p. 81-108.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade da transparência**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2017.

KLEIMAN, A. B., ASSIS, J. A. (Orgs). **Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2016.

MACHADO, A. R., LOUSADA, E. G., TARDELLI, L. S. A. **Trabalhos de pesquisa: diários de leitura para a revisão bibliográfica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução: Claudia Schilling. 6° ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

DESVENDANDO A CONCEPÇÃO DE ENSINO- APRENDIZAGEM DE ESCRITA EM LÍNGUA INGLESA NO CENTRO DE ESTUDOS DE LÍNGUAS DO ESTADO DE SÃO PAULO

Daniela Cleusa de Jesus Carvalho¹
Gabriele de O. Neri da Silva²

Introdução

Apesar da conhecida exigência da escrita em língua inglesa na sociedade moderna, pesquisadores e professores têm constantemente denunciado as dificuldades de alunos para a produção de variados gêneros textuais no contexto brasileiro. A escrita tem um papel crucial por promover a transformação qualitativa dos processos psíquicos dos indivíduos (Vygotsky, 1934) e por ser um meio material de prática social, que está sujeito a demandas linguísticas (Ferreira, 2011). A escrita em língua inglesa tem se tornado cada vez mais necessária, devido ao aumento da comunicação digital global. Diferentes estudos demonstram como a globalização promoveu processos de mobilidade humana que a) afetam e são afetados pelo uso da linguagem e produção de significados (Goodwin, 2010), b) contribuem para a disseminação do inglês como língua internacional

-
- 1 Professora substituta da área de Letras do Instituto Federal de São Paulo (campus Cubatão_ e pesquisadora do LLAC-Laboratório de Letramento Acadêmico da USP- dcjcarvalho@alumni.usp.br.
 - 2 Mestranda do programa de Estudos Linguísticos e Literários do Inglês pelo DLM/USP_ e tutora do LLAC-Laboratório de Letramento Acadêmico da USP- gabriele.silva@usp.br.

(Warschauer, 2000), e c) impulsionam a “integração econômica, cultural e sociopolítica em diferentes nações do globo” (Pátaro, 2019, p.76). Portanto, escrever em inglês tem um relevante papel na economia das trocas linguísticas, pois permite acesso a diferentes comunidades discursivas, mercado de trabalho e apropriação do capital simbólico (Bourdieu, 2008).

A formação docente para o ensino de inglês no Brasil é um constante tema de debate. Diferentes métricas para avaliar o desempenho de alunos e para conhecer as condições de trabalho e formação de professores têm sido empregadas (British Council, 2019, EF-EPI, 2022). Contudo, poucos estudos se voltam para as implicações da concepção de língua no ensino da linguagem escrita para a formação do professor³. Ferreira e Stella (2018) explicam que a escola regular, por muito tempo, se ancorou no ensino da escrita com foco na abordagem com foco no produto. Segundo as autoras, as práticas que consideram a abordagem processual, ou que priorizam os gêneros textuais, passaram a ser adotadas, devido ao avanço de pesquisas no campo dos estudos que contemplam a escrita. Ainda assim, os professores encontram dificuldades em implementar essas concepções de ensino, sendo o livro didático uma das causas para tal, pois relegam os exercícios de escrita para o final da unidade e como tarefa de casa.

Pesquisadores apontam que a forma com a língua é conceituada influencia o modo como o letramento, de forma geral, é trabalhado, o que perpassa pelo ensino de escrita (Mendonça, 2001, Marcuschi, 2008, Carvalho, 2021). Por isso, é preciso entender qual o conceito de língua adotado pelos documentos oficiais que norteiam as práticas no contexto brasileiro, para então compreender como estes conceitos se estendem à formação docente, ao ensino de escrita em língua inglesa, e aos livros didáticos (LDs).

Este estudo buscou investigar a concepção de língua e de ensino e aprendizagem de escrita em inglês adotadas pelo Centro de Estudos

3 CARVALHO, D. C. J.. O ensino da escrita em inglês em um curso de idiomas: um estudo de caso. Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2021.

de Línguas do Estado de São Paulo (CEL) através das ferramentas que mediam a formação do professor de língua inglesa nesse contexto. Para tanto, uma análise foi realizada em duas diferentes frentes: primeiro, o documento norteador do CEL, publicado em 2020, foi analisado por meio da análise de conteúdo (Campos, 2004) visando compreender qual a concepção de língua e de ensino e aprendizagem de escrita presentes neste documento; posteriormente, os três volumes dos LDs utilizados para o ensino de língua inglesa foram analisados, com base na taxonomia proposta por Ferreira (2011), a fim de se compreender os exercícios de escrita propostos de acordo com sua natureza. Compreender a concepção de língua e de escrita preconizadas pelos documentos oficiais que norteiam a prática docente e sua concretização no livro didático é relevante para contribuir para as reflexões sobre a formação de professores. Desta forma, mecanismos que visam uma formação de qualidade podem ser elaborados, promovendo a apropriação de conceitos e sua implementação adequada por futuros professores e aqueles em formação.

O CEL do Estado de São Paulo

O CEL foi inspirado pelos processos de globalização e por discussões, na década de 80, acerca da criação de um espaço para a livre circulação e comércio na América Latina, que culminou na criação do Mercado Comum do Sul (Mercosul) em 1991. De acordo com Ângela Aparecida Batista, coordenadora do CEL Marília, a proposta inicial do centro de línguas era ampliar os horizontes linguísticos, até então restritos à América hispanofalante, para uma visão mais globalizada, promovendo o estreitamento dos laços econômicos, sociopolíticos e culturais⁴. O espanhol foi a primeira língua ofertada no CEL, havendo o acréscimo gradual de outros idiomas⁵ chegando à configuração atual que inclui o inglês.

Os professores que atuam no projeto são oriundos do ensino regular ou contratados em caráter temporário para atuar nesse contexto. Segundo Ângela, a capacitação desses educadores geralmente ocorre

4 <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/21416-japones-e-mandarim-estao-entre-as-opcoes-para-alunos-paulistas>. Acesso em 09 mar. 2023.

5 Atualmente, o Centro de Estudos de Línguas do Estado de São Paulo oferece aulas de alemão, espanhol, francês, Inglês, italiano e japonês.

por meio de parcerias firmadas entre a Secretaria de Educação de São Paulo e instituições governamentais de outros países, ou ainda organizações de professores. Além disso, o documento norteador que será aqui analisado também se coloca como instrumento para a formação docente. O CEL vem desde 1987 desenvolvendo a imprescindível tarefa de proporcionar aos alunos de escolas públicas a aprendizagem de línguas adicionais em um contexto diferente do proposto pelo ensino regular.

Concepções de Língua

A língua é viva, conseqüentemente, a forma como é concebida evoluiu de acordo com os estudos linguísticos, que apontam para a necessidade de se considerar, também, seus “aspectos discursivos, sociais e históricos”, além de sua estrutura (Marcuschi, 2018, p. 59). Mesmo com os avanços, algumas vertentes de concepção de língua coexistem ainda hoje na área de letramento. Logo, analisar a concepção de língua no documento norteador do CEL é fundamental para a investigar a formação do professor nesse contexto. Assim sendo, trataremos das quatro diferentes perspectivas de língua definidas por Marcuschi (2008), sendo essas línguas como: (a) forma ou estrutura, (b) instrumento para a comunicação, (c) atividade cognitiva e (d) atividade sociointerativa situada.

A perspectiva estruturalista (a) entende a língua como uma faculdade humana que pertence tanto ao indivíduo quanto à sociedade e, portanto, tem dois lados indissociáveis (Saussure, 1969). Saussure (1969) diferencia os conceitos de linguagem, língua e fala. Segundo o autor, a linguagem é um sistema de códigos, heteróclita e multifacetada. A fala, por sua vez, é um componente individual da linguagem, que serve para que o indivíduo ponha em prática a língua aprendida. Já a língua, principal foco de interesse, é um componente social da linguagem que se opõe à fala. É um sistema de signos, uma estrutura, ela é a forma e não a substância.

Baseado na teoria de língua enquanto sistema proposta por Saussure, Chomsky (1986) argumenta que a língua é inata e apresenta um estado inicial denominado como gramática universal, composta por um certo número de princípios e parâmetros. Marcuschi (2008), por sua vez, ressalta que a epistemologia estruturalista preconizada por Saussure (1969)

e Chomsky (1986) concebe a língua como fenômeno composto por diferentes unidades autônomas, que não chegam a ultrapassar o nível estrutural da frase.

A concepção de língua como instrumento para comunicação (b) também não considera os aspectos sociais e históricos, ainda que priorize o contexto comunicativo com base na teoria da comunicação proposta por Jakobson (1973). O foco dessa concepção não recai mais sobre a estrutura sintática, mas, sim, sobre os elementos comunicativos que estruturam a língua—receptor, emissor, canal, código e mensagem (Jakobson, 1973). Neste contexto, entende-se que a língua é composta por elementos estruturantes (e não estruturados) que não são produzidos em uma sequência linear, por fazerem parte de um sistema complexo e se relacionarem simultaneamente. Ainda assim, tratar a língua como instrumento utilitarista não significa necessariamente compreendê-la como constitutiva dos ser humano e de suas práticas sociais (Smolka, 1995). Ademais, Marcuschi (2008), aponta para o caráter ingênuo dessa concepção, uma vez que ela compreende a língua como um “instrumento transparente e de manuseio não problemático”, já que não considera as suas facetas sociais e culturais.

Por sua vez, a concepção de língua como atividade cognitiva (c) busca compreender o funcionamento mental envolvido na produção linguística, por meio de estudos de imagens cerebrais e processamento da linguagem. Nessa perspectiva o caráter funcional da língua é compreendido enquanto um “sistema de representação conceitual” (Marcuschi, 2008, p. 60). Marcuschi (2008) explica que essa concepção tende a reduzir a língua às suas propriedades intelectuais e estratégicas, desconsiderando também seus aspectos sócio-histórico-culturais.

Do ponto de vista da língua como atividade sociointerativa situada (d), a concepção parte da epistemologia dialética, entendendo que a língua constitui e é constituída pelo ser humano. Vygotsky (1932) argumenta que a função da fala não é apenas social, mas também é parte constitutiva dos processos psíquicos. Para tanto, o autor leva em consideração não apenas os fatores biológicos do ser humano, mas também as influências do ambiente externo na formação da mente. Para ele, uma vez que o indi-

víduo não está dissociado da sociedade, ferramentas culturais são internalizadas e passam a mediar suas funções mentais. A língua, por sua vez, enquanto ferramenta cultural, passa por um processo de internalização.

Assim, a concepção de língua como atividade sociointerativa situada engloba tanto os aspectos estruturais e cognitivos quanto os sociais e históricos da língua (Marcuschi, 2008). O falante, então, deixa de ser visto como um computador que processa informações e passa a ser visto como um sujeito situado. A língua, por sua vez, não é compreendida como um fenômeno fixo ou universal, mas sim como uma atividade social que está intrinsecamente ligada às interações sociais. Portanto, superando as dicotomias presentes nas correntes expostas anteriormente, essa perspectiva apresenta uma visão “holística da língua enquanto atividade” (Marcuschi, 2016, p. 9).

Concepções de ensino-aprendizagem de escrita

O ensino de escrita é permeado de diferentes perspectivas que se moldam às demandas e mudanças sociais. Uma das perspectivas que influenciam o ensino da escrita no Brasil é a com base no produto (Nunan, 1999; Badger e White, 2000; Ferreira, 2007, 2011), que vigorou da década de 40 até o final da década de 60, mas ainda exerce forte influência nas práticas atuais (Ferreira, 2011). Tal abordagem consiste no desenvolvimento da escrita baseada na prática de modelos de textos para demonstrar bom conhecimento gramatical (Nunan, 1999). Duas premissas acerca da escrita nesta abordagem é a de que a) ela não é ensinável, logo deve ser cultivada através do treino e correção de erros (Ferreira, 2007) e, b) as sentenças funcionam como blocos que constroem o discurso; se estes blocos forem consecutivamente bem elaborados, eles levarão à construção de um bom texto (Nunan, 1999). Tal abordagem prima pela produção de textos perfeitos, coesos, com foco no produto final. Até meados da década de 70, a escrita com base no produto atendia a necessidade social de treino de estruturas da língua, numa perspectiva em que a escrita era subserviente à oralidade, utilizada como suporte para seu desenvolvimento (Nunan, 1999).

Enquanto a abordagem com foco no produto priorizava as estruturas, visando um produto final livre de erros, a abordagem processual estimula a criatividade, geração de ideias, escrita e reescrita livre de diversos gêneros sem grandes intervenções diretas por parte do professor, tendo como base uma audiência específica – conceito inexistente na primeira abordagem. Ainda assim, espera-se que os alunos produzam textos bem escritos, mesmo que nessa perspectiva entenda-se que não há texto perfeito, mas sim a tentativa e melhoria da habilidade de escrever (Nunan, 1999). Deste modo, procedimentos recursivos tais como a) gerar ideias, b) estruturar, c) rascunhar, d) focalizar, e) avaliar, e f) revisar são recomendados (White e Arndt 1991, *apud* Nunan 1999; Campbell; B, 2005) por meio de estágios que preveem a pré-escrita, escrita, revisão e edição de textos (Tribble, 1996). A abordagem processual é limitada, pois não permite explorar e desafiar as realidades sociais e políticas por não fomentar o pensamento crítico, tal como a escrita factual, e não possuir uma teoria clara de linguagem (Martin, 1985; *apud* Nunan, 1999). Tal abordagem falha em perceber o modo como o significado é socialmente construído, as forças externas ao indivíduo que permeiam suas escolhas e as relações sociais que influenciam a forma que a escrita se configura (Hyland, 2003).

A abordagem social para o ensino da escrita (Ferreira, 2007; Hyland, 2007) difere das demais ao lidar com o contexto social no qual a atividade de escrever ocorre, por meio de gêneros textuais (Ferreira 2007, Hyland 2007). Hyland (2007) afirma que a aprendizagem da escrita dentro da perspectiva social: a) passa a ser orientada às necessidades dos alunos, uma vez que é preciso identificar os tipos de escrita que estes terão que realizar em seu contexto e incorporá-las ao curso, b) requer resultados e expectativas explícitas, isto é, é necessário deixar claro aos aprendizes o que está sendo estudado, as razões de se estudar determinado conteúdo e o que se espera que estes alcancem ao término do curso; c) é uma atividade social, e como tal é embasada em um ciclo de atividades que ocorrem dentro de uma rotina, na ligação de conteúdos novos àqueles já adquiridos pelos alunos acerca de escrita, fazendo uso de uma série de etapas de ensino nas quais o professor e os pares assumem um papel preponderante; e d) envolve o uso da língua de forma explícita, ao investigar os padrões

gramaticais pertencentes a um texto, bem como seu contexto de produção e uso.

Ferreira (2011) pontua que o alvo da escrita na abordagem com base no produto era o de treinar e demonstrar conhecimento gramatical, ao passo que na perspectiva dos gêneros textuais a forma também entra em foco, seja no nível linguístico, ou em sua macroestrutura (movimentos ou passos), porém essas escolhas são guiadas pelo objetivo do gênero, por uma consciência de audiência e “pela resposta retórica a ações sociais recorrentes que ele representa” (p. 79). A abordagem processual ainda permanece com suas contribuições acerca das técnicas recursivas envolvidas na atividade de escrever. Cabe destacar que as vertentes de conceitos descritas acima marcam a trajetória dos estudos linguísticos, influenciam no entendimento do papel da linguagem oral e escrita na sociedade e, conseqüentemente, impactam nas práticas pedagógicas do ensino da língua inglesa.

Metodologia

O presente estudo tem o objetivo de analisar a concepção de língua e o ensino de escrita em inglês no CEL. Para isso, tanto o documento norteador das práticas do CEL quanto os três volumes do material⁶ utilizado nas aulas de inglês foram analisados, para responder às seguintes perguntas de pesquisa 1) Qual é a concepção de língua e de seu ensino presentes no documento norteador para os CELs do Estado de São Paulo⁷ e; 2) Qual é a concepção de ensino-aprendizagem de escrita explicitada no corpo de atividades dos LDs que lidem ou façam uso da escrita? A seguir, descreveremos como realizamos a coleta e análise dos dados.

Documento norteador do CEL

6 De acordo com a entrevista concedida por Marcio Jean Fialho de Sousa (formador de professores pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo), os livros didáticos utilizados no CEL, divididos em três volumes, foram desenvolvidos nos anos de 2010 a 2012, por uma equipe de professores coordenadores do núcleo pedagógico (PCNPs) da área de inglês

7 Disponível em https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7063574/mod_resource/content/1/Diretrizes_CEL_2020%20%282%29.pdf

Para a realização deste artigo, optou-se por investigar tanto a sua seção introdutória, quanto a seção destinada à língua inglesa das Diretrizes Curriculares para o Centro de Estudos de Línguas do Estado de São Paulo CEL (2020). Tanto as diretrizes quanto as seções foram selecionadas devido à sua relevância ao reunir em um único documento as leis e normativas criadas para o funcionamento do CEL e das aulas de inglês. As diretrizes têm por objetivo geral postular os princípios norteadores e delinear as concepções de ensino e aprendizagem para que a elaboração de projetos, sistemas de avaliação e material didático seja possível. Ademais, o documento também se propõe a servir de instrumento de referência para o treinamento e formação continuada de professores.

A fim de compreender as concepções de língua presentes no documento norteador do CEL, uma análise qualitativa de conteúdo foi adotada (Campos, 2004). Com esse propósito, optou-se pela técnica dedutiva de análise, pois essa permite uma compreensão aprofundada de aspectos específicos presentes nos dados (Braun; Clarke, 2006). Em uma pré-análise do documento, notou-se uma tensão entre diferentes conceitos de língua. Assim sendo, à luz das concepções de língua descritas por Marcuschi (2008), optou-se pela codificação de trechos contendo palavras e sentenças-chaves. Logo, os temas a) língua como forma ou estrutura, b) língua como instrumento para a comunicação, c) língua como atividade cognitiva e d) língua como atividade sociointerativa situada foram pré-estabelecidos. Por fim, a ferramenta online de corpus denominada *Voyant*⁸ foi utilizada, a fim de assegurar a confiabilidade da análise.

Material Didático

A fim de se identificar qual é a concepção de ensino-aprendizagem de escrita proposta pelo CEL, foram analisados os LDs utilizados nas aulas. O material, dividido em três volumes e com um total de oito unidades, é composto pelo livro do aluno, edição do professor e CD. A análise foi feita especificamente nos livros do professor, que contém o livro do aluno na íntegra com as respostas. Optou-se pela análise da versão do LD do professor pois a forma como as atividades são executadas pode

8 Ferramenta on-line de análise de corpora

ou não ser determinada pelas instruções contidas nos materiais. Para fins de análise foram selecionadas todas as atividades dos LDs que requerem o uso da escrita e todas as instruções que solicitavam que os alunos escrevessem. As atividades não precisariam ser necessariamente voltadas à escrita, mas deveriam fazer uso dela. Um dos critérios de seleção das atividades foi a análise dos enunciados e instruções no livro do professor, que continham o emprego de verbos voltados a essa habilidade.

As atividades e suas instruções foram analisadas segundo a taxonomia de Ferreira (2011), que classifica as atividades de escrita em quatro tipos distintos: exercícios mecânicos, mediadores, que atuam como instrumento de treino gramatical ou vocabular e de escrita em sua natureza. As atividades do tipo mecânicas (a) não são de escrita em sua natureza, mas exigem que se escreva para a sua execução. De acordo com Ferreira (2011, p. 81), o processo de escrita em atividades do tipo mecânico se “estabelece e se inicia na palavra ou na sentença isolada, privad[o] de um contexto social maior; [a escrita] se faz presente somente na coordenação motora e por isso o adjetivo mecânico foi utilizado”. As atividades mediadoras (b), buscam utilizar a escrita para facilitar a realização de uma tarefa voltada à oralidade, ou para fixar a pronúncia, como por exemplo a escrita de um diálogo curto no livro para posteriormente apresentá-lo oralmente em classe. As atividades que atuam como um instrumento de treino gramatical ou vocabular (c) visam prioritariamente a prática de itens gramaticais ou lexicais ensinados no livro didático. As atividades de escrita propriamente ditas (d), por sua vez, buscam promover a escrita em si, embora possam também estar atreladas às outras categorias.

Ao fazer uso da taxonomia proposta por Ferreira (2011), Carvalho (2021) decidiu acrescentar uma nova categoria, relacionada às tarefas indefinidas (e), que, apesar de fazerem uso de nomenclaturas que direcionem ao uso da escrita, não explicitam a forma como a atividade deve ser executada. Também se enquadram nesta categoria atividades que, embora envolvam escrita de forma explícita, não possuem um objetivo claro – seja treino gramatical e/ou vocabular – ou ainda um propósito ou audiência específicos. Assim, neste estudo, todas as categorias propostas

acima foram adotadas na análise dos LDs. Apresentamos os resultados das análises na próxima sessão.

Análise dos dados

Documento norteador do CEL

Buscando seguir a sequência de dados apresentada no documento, a análise iniciou-se pela seção introdutória⁹ das diretrizes curriculares, que revelou 40 trechos que apontam as concepções de língua adotadas, sendo estas línguas como instrumento para a comunicação (b) e língua como atividade sociointerativa situada (d). A seção destinada à língua inglesa¹⁰, por sua vez, apresenta 21 trechos que apontam somente para a concepção de língua como instrumento para a comunicação (b), o que pode indicar uma tensão entre as partes constituintes do documento. Para fins de análise, apresentaremos os trechos mais relevantes de ambas as seções, com as palavras e frases-chaves grifadas.

Logo no início da seção introdutória, três trechos foram destacados, revelando não apenas as concepções de língua, mas também uma possível tensão entre a seção introdutória e a seção de língua inglesa.

“É preciso considerar o perfil do aluno dos CELs e como as L[ínguas] E[trangeiras] M[odernas] podem contribuir para sua formação diante dos desafios colocados pela sociedade contemporânea, relacionados a uma formação integral, participativa, crítica e plurilíngua para o mundo do trabalho” p. 8

9 A seção introdutória do documento é dividida em nove subseções, sendo estas: A legislação e o ensino de línguas estrangeiras no Brasil; O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR) e o Quadro de Referência para as Abordagens Plurais de Línguas e Culturas (CARAP); As metodologias para o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras: a era pós-método; As competências no ensino de línguas estrangeiras nos CEL; O contexto dos CEL: estrutura, professores, alunos, comunidade e programas de ensino; Desenvolvimento da competência intercultural; Tecnologia da Informação e da Comunicação (TIC) para o ensino de línguas; A avaliação em línguas estrangeiras e; Referências bibliográficas

10 A seção destina a língua inglesa se divide em oito, subseções: Um pouco de história; A literatura inglesa; Algumas curiosidades sobre o estudo da língua Inglesa no Brasil; Aprender a falar inglês; A sala de aula e sugestões para o professor; Matriz Curricular; Referências bibliográficas.

“Tal formação deve estar baseada nas demandas e necessidades atuais de comunicação oral e escrita em diferentes contextos, sob a perspectiva da abordagem do ensino e aprendizagem de línguas para a ação-comunicação, à luz de princípios que regem projetos plurilíngues e pluriculturais.” p.8

“No caso do inglês, que integra a grade de disciplinas do ensino regular, há um foco maior no desenvolvimento da competência oral.” p. 8

No primeiro e segundo trechos destacados, direcionados para o ensino de línguas no CEL em geral, é possível notar a preocupação com a formação integral e crítica para o mercado de trabalho, visando os possíveis contextos sociointerativos situados que os alunos navegaram. Para tanto, o documento diz utilizar-se da “abordagem do ensino e aprendizagem de línguas para ação-comunicação” (p.8). Já o terceiro trecho revela que a língua inglesa é tratada de forma diferenciada, pois, sob a justificativa de que ela integra a grade de disciplinas do ensino regular, o documento aponta para um foco na competência oral.

O foco na oralidade no ensino de língua inglesa poderia ser interpretado, de acordo com a concepção de língua, como um simples instrumento comunicativo, esvaziado de qualquer outro sentido que reflita a língua enquanto prática social. Entretanto, apesar de reconhecermos uma possível tensão entre as concepções de língua como instrumento para a comunicação (b) e língua como atividade sociointerativa situada de língua (d), essa subseção foi classificada como língua entendida como uma atividade sociointerativa situada. Para tanto, foi levado em consideração que o sintagma “foco na oralidade” associado aos trechos “formação integral e participativa” e “necessidades atuais de comunicação oral e escrita em diferentes contextos” não necessariamente implique no apagamento ou detrimento da escrita ou de outros aspectos inerentes ao entendimento de língua como “um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas” (Marcuschi, 2008).

Ademais, outro trecho identificado, que conclui esta subseção e que trata especificamente da concepção de língua adotada pelo CEL, refor-

ça esta interpretação, pois ao destacar o enfoque no desenvolvimento da oralidade e o uso da abordagem comunicativa, o termo “situação autêntica de interação” (p. 13) aparece associado ao termo “comunicação”, conforme explicitado abaixo.

“Em relação às línguas nos CEL, é fundamental destacar que a prioridade do ensino está voltada para o desenvolvimento da competência de produção oral, segundo a abordagem comunicativa para o ensino de línguas, tendo como concepção de linguagem a comunicação em situações autênticas de interação.” p. 13

Entretanto, a tensão entre as concepções de língua é configurada mais a frente, nos trechos que apresentam as leis que estabelecem o CEL em contraste com a interpretação dos princípios que devem reger o CEL, destacados pelas diretrizes do centro.

“O Decreto nº 54.758, de 10/09/2009, em seu Artigo 3º define que o ensino de língua estrangeira moderna nos Centros de Estudos de Línguas – CEL – deverá enfatizar o domínio da linguagem oral ou o seu caráter instrumental e de acesso à cultura de outros povos e civilizações, como mecanismo de enriquecimento curricular.” p. 22

“A partir de seu contexto social e do agir social que seu aprendizado possibilitará: (...) desenvolver a competência intercultural e plurilíngue; favorecer o desenvolvimento da autonomia, da criatividade, do pensamento crítico. Partindo desses princípios, o ensino e aprendizagem das LEM nos CEL, considerando as diferentes práticas de linguagem, devem explicitar o conjunto de atividades que serão desenvolvidas visando a apropriação de saberes e competências, levando o aprendiz a um processo progressivo de autoavaliação e reflexão metacognitivas.”p. 23

Por um lado, o documento transcreve o artigo de lei que define e estabelece o ensino de línguas e que tem como enfoque a oralidade ou “caráter instrumental da língua” (p. 22) que é tido como um “mecanismo de enriquecimento” (p. 22), e não como um instrumento constitui-

vo do indivíduo. Por outro lado, ainda na mesma subseção, o documento apresenta a sua interpretação desses princípios considerando o contexto atual. De acordo com o excerto acima, o ensino e aprendizagem nesse contexto deve considerar as diferentes práticas linguísticas. Ou seja, enquanto a lei apresentada reforça uma visão instrumentalista, a interpretação das diretrizes apresentadas se preocupa com as diferentes práticas situadas que promovam o pensamento crítico autônomo. Consequentemente, tais trechos foram classificados com dois diferentes temas, respectivamente: língua como instrumento para comunicação (b) e língua como atividade sociointerativa situada (d).

Referente à análise da seção *Inglês*, a tensão apresentada anteriormente ganha novos contornos ao dicotomizar as habilidades oral e escrita, demonstrando um favorecimento à oralidade, sob o argumento de que esta foi renegada em prol do desenvolvimento da leitura no ensino regular.

“Em 1999, o ensino-aprendizagem de inglês nas escolas públicas, e também nas particulares, “[...] passa a ser tratado de uma perspectiva mais sócio interacional, sócio cultural que objetiva o ensino de uma LE (língua estrangeira) à comunicação real, com ênfase em leituras.” (Lima, 2014:6) A oralidade, desde então, tem sido relegada ao segundo plano.” p. 81

“Partindo do princípio que as competências de leitura e de escrita são desenvolvidas no ensino regular, o foco da matriz curricular de língua inglesa do CEL é a comunicação oral. Nesse aspecto, as habilidades necessárias para que o aluno seja considerado competente serão praticadas nos diversos contextos sociais e profissionais simulados e explorados ao longo do curso.” p. 91

“O ensino da língua deve visar à formação do indivíduo autônomo, um eterno aprendiz que sabe buscar, selecionar e interpretar as informações de que precisa para solucionar problemas, elaborar argumentos críticos, usando a língua como instrumento para a comunicação em outro idioma.” p. 91

Ainda que os excertos acima façam menção à perspectiva sociocultural, ao longo da seção não há indícios suficientes para afirmar que a concepção de língua adotada é a de língua como atividade sociointerativa situada (d). Apesar de reconhecer o objetivo de formar sujeitos autônomos com relação ao aprendizado e ao uso da língua, nos trechos acima, o documento ressalta o ponto de vista do caráter instrumental da língua e prioriza a comunicação oral. A concepção de língua, então, reflete o entendimento de que esta é um instrumento de simulação da realidade. Assim sendo, a concepção de língua adotada na seção do inglês foi classificada como instrumento para comunicação (b). Logo, a análise conduzida revela o contraste entre as concepções apresentadas pela seção introdutória e pela seção voltada ao inglês, reforçando a dicotomia apontada anteriormente e a dissociação da oralidade e da escrita.

Corroborando a interpretação dos dados acima apresentados, a análise de coocorrência realizada por meio da ferramenta *Voyant* demonstra uma diferença no uso do termo ‘comunicação’ quando as duas seções (introdutória e Inglês) são comparadas. Ao longo da primeira seção, há incidência de diversos trechos associando ‘comunicação’ aos termos ‘oral’ e ‘escrita’, além de trechos que se referem a práticas sociais contextualizadas, situadas e autênticas, ou seja, a concepção de língua corresponde à língua como atividade sociointerativa situada (d). Na seção intitulada Inglês, a análise de co-ocorrência demonstra um cenário díspar. Diferente da seção dedicada às diretrizes do CEL, a palavra “comunicação” parece se descolar de termos que refletem a concepção de língua como atividade sociointerativa situada (d) se esvaziando de sentido. Ainda que a palavra ‘cultural’ apareça na seção de inglês, sugerindo uma indicação para a concepção (d) todas as outras ocorrências estão relacionadas às características da língua enquanto veículo para comunicação, que, quando associada ao termo velocidade, parecem remeter mais às questões da globalização do que as questões sociais-históricas inerentes à cultura.

Figura 1 *Voyant Tools*–Seção introdutória

Termo	Co-ocorrência	Contagem (contexto)
<input type="checkbox"/> comunicação	diferentes	4
<input type="checkbox"/> comunicação	situação	3
<input type="checkbox"/> comunicação	oral	3
<input type="checkbox"/> comunicação	língua	3
<input type="checkbox"/> comunicação	escrita	3
<input type="checkbox"/> comunicação	contextos	3
<input type="checkbox"/> comunicação	competência	3
<input type="checkbox"/> comunicação	tic	2
<input type="checkbox"/> comunicação	situações	2
<input type="checkbox"/> comunicação	informação	2
<input type="checkbox"/> comunicação	ensino	2
<input type="checkbox"/> comunicação	discursivos	2
<input type="checkbox"/> comunicação	contexto	2
<input type="checkbox"/> comunicação	competências	2
<input type="checkbox"/> comunicação	atividades	2

Figura 2 *Voyant Tools*–Seção Inglês

Termo	Co-ocorrência	Contagem (cont)
<input type="checkbox"/> comunicação*	língua	6
<input type="checkbox"/> comunicação*	inglesa	4
<input type="checkbox"/> comunicação*	velocidade	2
<input type="checkbox"/> comunicação*	seja	2
<input type="checkbox"/> comunicação*	lima	2
<input type="checkbox"/> comunicação*	cultural	2
<input type="checkbox"/> comunicação*	compreender	2
<input type="checkbox"/> comunicação*	voz	1
<input type="checkbox"/> comunicação*	visava	1
<input type="checkbox"/> comunicação*	visam	1
<input type="checkbox"/> comunicação*	virtual	1

comunicação* X ? 100 contexto

Material Didático

Conforme descrito na seção de metodologia, todos os exercícios dos LDs foram analisados à luz da taxonomia proposta por Ferreira (2011). Ao analisarmos todas as atividades presentes nos três livros, verificamos que, em média, 70% dos exercícios que os compõem envolvem algum nível de escrita (80% no livro 1, 55,6% no 2 e 76,2% no 3).

Esses números iniciais podem indicar que os livros possuem um alto índice de atividades que exigem o uso da escrita. Contudo, quando analisamos a distribuição das atividades categorizadas segundo a taxonomia, observamos que 78% são de natureza mecanicista e gramatical—sendo 47% atividades mecânicas (tipo a) e 31% relacionadas a atividades que atuam como um instrumento de treino gramatical ou vocabular (tipo c). As demais categorias têm um valor menos expressivo, computando o total de 22%, divididos em 13% voltado às atividades do tipo mediadoras (b), 6% pertencentes ao grupo de atividades indefinidas (tipo e) e 11% somente dedicados à categoria de atividades de escrita propriamente dita (tipo d), considerando os três volumes do material didático.

Ao aplicar a taxonomia, consideramos atividades prioritariamente de escrita (tipo d) toda e qualquer tarefa definida pelo livro como exercícios de escrita, intituladas como *Writing*. Ainda que a definição da taxonomia preveja que as atividades do tipo d busquem promover a escrita em si,

tendo como foco o desenvolvimento da habilidade, achamos importante manter a perspectiva dos autores da obra, a despeito de sua estrutura, e posteriormente analisar de modo mais atento às atividades em si. Veja o exemplo a seguir:

1 In pairs, write sentences about the facilities available. Follow the models. Notice the different possibilities.

E.g.

The hotel has handicap facilities. All areas are wheelchair accessible.

There is an exercise room. It is on the top floor.

There isn't an indoor swimming pool.

Dancing classes are not available.

Babysitting services are available on holidays and weekends.

The hotel offers cable TV in all rooms and in the lounge.

2 Writing. Do some research at a local hotel. Write true sentences about facilities available (or not) following the models provided in 2 above.

A atividade acima faz parte da unidade 2 do livro 1. As atividades que antecedem os exercícios acima preveem que os alunos façam um exercício auditivo no qual precisam responder se as afirmações em relação à reserva de um quarto de hotel são verdadeiras ou falsas. Na sequência, o LD prevê um exercício de prática oral no qual os alunos perguntam e respondem sobre os serviços e acomodações oferecidas pelo hotel, utilizando a estrutura gramatical *there to be*. A atividade seguinte (1, exposta acima) classificada como tipo c, requer que os alunos escrevam frases seguindo os modelos disponíveis, permeados pelos conteúdos trabalhados na unidade. E, por fim, temos o exercício 2, classificado como de escrita propriamente dita (tipo d), devido à sua nomenclatura (*Writing*), no qual solicita-se que os alunos pesquisem hotéis próximos e escrevam frases soltas que não remetem a um gênero específico, seguindo modelos.

Ainda que a atividade preveja a busca de informações autênticas, a prática de escrita em si se configura como mecânica por estimular a produção de modelos, o que indica a ênfase na abordagem com foco no produto final e na análise de padrões linguísticos. A abordagem com base no produto entende que o desenvolvimento da escrita baseia-se na práti-

ca de estruturas gramaticais e de estilo de bons modelos de textos, que devem ser copiados, imitados e transformados (Nunan, 1999), visando reforçar a formação de bons hábitos. Todas as atividades classificadas como prioritariamente de escrita (tipo d) seguem esse modelo, exceto o último exercício do volume 3, que prevê a escrita de uma receita de sobremesa tipicamente brasileira. Contudo, a produção desse gênero textual é opcional, logo não precisa ser realizado.

Discussão

A análise de conteúdo das diretrizes do CEL indica que as seções investigadas possuem concepções de língua díspares. Enquanto a seção introdutória apresenta duas diferentes concepções (língua como instrumento para comunicação [b] e como atividade sociointerativa situada [d]), a seção destinada à língua inglesa apresenta uma única concepção de língua (como instrumento para comunicação [b]), o que explica a tensão inicialmente identificada.

A tensão entre os diferentes paradigmas epistemológicos, identificados na análise de conteúdo das diretrizes pode apontar para uma disputa nesse campo de poder (Bourdieu, 2004). Tal disputa apresenta dois principais movimentos: a preservação da concepção de língua como instrumento utilitarista vs. a tentativa de romper com tais paradigmas no ensino de língua e de escrita, rumo às concepções mais atuais de língua. Marcuschi (2016) explica que, desde o surgimento das teorias linguísticas até os dias de hoje, o conceito de língua passou por algumas redefinições, partindo de uma perspectiva estruturalista e chegando à concepção mais integrativa da língua. Quando o CEL foi instituído no final da década de 80, inspirado pelos processos de globalização, a concepção de língua como instrumento para comunicação (b) era a que mais impactava o ensino, permanecendo assim até por volta do início dos anos 2000 (Marcuschi, 2016), quando a concepção de língua como atividade sociointerativa situada (d) passa a ganhar força, adotando uma compreensão mais integrada e “holística da língua enquanto atividade” (p. 20). Se levarmos em consideração o contexto social e histórico de criação do CEL, o resultado da análise aponta que a seção introdutória das diretrizes se movimenta

para romper com o paradigma anterior de língua como instrumento para comunicação (b), cristalizado pela seção Inglês.

Corroborando tais achados, a análise de co-ocorrência do termo ‘comunicação’ realizada pelo *Voyant* reflete o conflito causado pelos dois conceitos encontrados no documento. Na seção destinada ao Inglês, ‘comunicação’ aparece majoritariamente atrelada a palavras como ‘língua’, ‘inglesa’ e ‘velocidade’. Os termos atrelados à palavra ‘comunicação’ focalizam os veículos para que ela se concretize, como as tecnologias digitais, reforçando o caráter instrumental e utilitário da língua, já que desconsidera a “dimensão constitutiva e significativa” dela (Smolka, 1995, p. 15). Por outro lado, na seção introdutória do documento, ‘comunicação’ aparece acrescida de significados, contemplando suas diferentes esferas (oral, escrita multimodal), atrelado a uma prática socialmente situada. Tais conceitos podem ser vistos por meio da coocorrência dos termos ‘situações’, ‘escrita’, ‘contexto’, ‘situado’, ‘língua’, ‘oral’ e ‘diferentes’, que aparecem distribuídos de forma homogênea nessa seção do documento¹¹.

O conceito de língua como instrumento utilitarista, encontrado na seção de língua inglesa, admite que a comunicação serve apenas como um meio para a interação, abrindo brechas para uma relação dicotômica entre oralidade e escrita. Já a seção Introdução, ao adicionar significados atrelados a ‘comunicação’, traz para o termo não apenas a relevância do meio para que ele se concretize, mas também ressalta o caráter constitutivo da língua para o ser humano. Compreender a língua como apenas um instrumento para a comunicação deixa de lado o fato que o indivíduo não está dissociado da sociedade e que, com as interações sociais, as ferramentas culturais e o conhecimento adquirido através da experiência passam a ser internalizados, mediando não apenas a comunicação, mas também suas funções mentais (Vygotsky, 1934). Portanto, ao adicionar os significados ao termo comunicação, a seção introdutória demonstra considerar a língua como uma atividade socialmente situada e cognitivamente construída. Assim, sob um ponto de vista holístico, fala e escrita entre outros signos semióticos passam a ser vistas como modalidades

11 Veja Figura 1.

complementares, com funções e características próprias (Marcuschi, 2016).

Esse movimento causado pela tensão entre o antigo e o novo paradigma, observado nas diretrizes, aponta para um conflito entre o aporte teórico e sua aplicação, já que a seção introdutória conceitua os princípios norteadores do CEL através de dois paradigmas linguísticos (b e d), enquanto a seção Inglês define a prática, utilizando somente um dos paradigmas (b). Esse conflito se materializa também nos LDs, onde há a falta de clareza para aplicação desses conceitos. Visto que os LDs regem a prática (British Council, 2019) e podem ser utilizados por professores com conhecimento insuficiente para compreender diferentes aportes teóricos (British Council, 2019; Kumaravadivelu, 2006), a justaposição indiscriminada de teorias pode impactar a formação docente e o ensino e aprendizado de inglês como língua adicional.

Em relação aos LDs, nota-se um alto percentual de exercícios que fazem uso de algum nível de escrita (em média 70% das atividades), o que pode apontar para um ensino de escrita mais integrado e informado pelo objetivo comunicativo e “pela resposta retórica a ações sociais recorrentes que ele representa” (Ferreira, 2011 p. 79). Contudo, somente 11% das atividades classificadas pela taxonomia referem-se a exercícios de escrita propriamente dita, e, ainda assim, esses são desenvolvidos de forma precária, visto que a análise revelou sua natureza estruturalista. Assim, percebe-se a tentativa de adequação teórica, seja pela organização das unidades de ensino e pela alta incidência de exercícios que usam a escrita, seja pelo estabelecimento de seções específicas que se propõem a desenvolver a habilidade, se considerarmos o contexto de produção dos materiais (de 2010 a 2012). Em consonância com estudos anteriores (Ferreira, 2011; Carvalho, 2021), os LDs possuem maior incidência de atividades mecânicas e gramaticais.

Apesar dos avanços na área dos estudos linguísticos, Ferreira e Stella (2018) apontam para as dificuldades dos professores para a implementação das concepções de ensino de escrita na sala de aula, sendo o livro didático uma das causas para tal, pois nem sempre possuem os objetivos teóricos claros, e tendem a deixar os exercícios de escrita dispostos

ao final das unidades “de forma solitária” (p. 18), relegando-os a atividades complementares realizadas como tarefa de casa. Portanto, a análise dos LDs aponta para o ensino da escrita aquém da abordagem com base no produto (Nunan, 1999; Badger e White, 2000; Ferreira, 2007, 2011), uma vez que, dentre todos os exercícios analisados, somente um solicita um produto final em forma de gênero textual. Escrever, nesse contexto, tem uma função puramente mecânica e para treino gramatical, transvestida de atividades autênticas.

Ferreira (2011) ressalta a necessidade da reflexão sobre a atividade de ensinar a escrita em língua inglesa no Brasil, levando em conta o “livro didático como instrumento nesse processo” (p. 76). Conforme apontado pela autora, o foco no ensino da gramática e vocabulário, acaba por trazer consequências para a aprendizagem e ensino da escrita, como a sua negligência e a distorção do entendimento da necessidade dessa linguagem para a apropriação linguística. Se pensarmos na língua sob a ótica estrutural, perceberemos que a gramática será um dos pontos principais a serem considerados, gerando uma relação dicotômica entre certo e errado (Ferreira, 2007, 2011).

Conclusão

Este artigo objetivou discutir o ensino da escrita em inglês no CEL, por meio da análise dos LDs utilizados e de suas diretrizes presentes em seu documento norteador. A falta de clareza ao definir os conceitos que compõem o documento e os LDs pode ter uma implicação negativa na formação docente, uma vez que as diretrizes se propõem a serem utilizadas como um instrumento para esse fim e os livros determinam a prática (British Council, 2019). A justaposição indiscriminada de conceitos que partem de diferentes princípios epistemológicos dentro de um mesmo documento ou material pode ser de difícil compreensão e impactar a prática tanto de professores em serviço quanto em pré-serviço, ao passo que muitos não têm formação específica em língua inglesa, proficiência para buscar essas teorias em suas línguas maternas, acesso à formação continuada e não dispõe de oportunidades para troca de experiências (British Council, 2019).

Ademais, os resultados do presente trabalho alertam para a necessidade de pesquisas que visem compreender as concepções de língua e escrita em inglês presentes em documentos oficiais e de LDs que orientem a prática docente, para que, assim, seja possível refletirmos sobre a formação de professores, que garanta aos alunos acesso a escrita, importante capital simbólico (Bourdieu, 2008). Apesar de sua importância, pouca atenção é dada ao ensino da habilidade em língua inglesa no Brasil (Ferreira; Stella, 2018), podendo privar os alunos do acesso a diferentes comunidades discursivas, nos âmbitos profissional, acadêmico e pessoal.

Referências Bibliográficas

BADGER, R.; WHITE, G. **A process genre approach to teaching writing**. *ELT journal*, v. 54, n. 2, p. 153-160, 2000.

BARNARD, R.; CAMPBELL, L. **Sociocultural theory and the teaching of process writing: The scaffolding of learning in a university context**, 2005.

BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. Brasiliense. São Paulo, 2004.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas linguísticas**. 2 ed. Edusp. São Paulo, 2008.

BRAUN, V.; CLARKE, V. **Using thematic analysis in psychology**, *Qualitative Research in Psychology*. 3:2, p. 77-101, 2006.

BRAHIM et al.. **Linguística aplicada e a formação continuada e crítica para professores de línguas adicionais: contribuições de um grupo de pesquisa**. ÑEMITÿRĂ: Revista **Multilingüe de Lengüa, Sociedad y Educación**, (5), 2021.

BRITISH COUNCIL. **Políticas públicas para o ensino de inglês um panorama das experiências na rede pública brasileira**. São Paulo, 2019.

CAMPOS, C. J. G. **Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde**. *Revista Brasileira de Enfermagem*. Brasília, v. 57 (5), p. 611-614, 2004.

CARVALHO, D. **O ensino da escrita em inglês em um curso de idiomas: um estudo de caso**. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2021.

CHOMSKY, N. **Knowledge of language: its nature, origin and use.** NY: Praeger, 1986.

EF-EPI. **Education First English, Proficiency Index. The world's largest ranking of countries and regions by English skills, 2022.**

FERREIRA, M. M.; STELLA, V. R. **Redação Acadêmica: múltiplos olhares para o ensino da escrita acadêmica em português e línguas estrangeiras.** 1. ed. São Paulo: Humanitas, 2018.

FERREIRA, M. O livro didático importado de inglês e o ensino da escrita. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, 50(1), p.75-95, 2011.

FERREIRA, M. M. Approaches to L2 writing instruction. In: MACIEL, R. F.; ARAÚJO, V. de A. (Org.). **Ensino da língua inglesa: contribuições da linguística aplicada.** 1 ed. Campo Grande: Unaes, 2007.

GOODWIN, A. L. Globalization and the preparation of quality teachers: Rethinking knowledge domains for teaching. **Teaching Education**, v. 21, n. 1, p. 19-32, 2010.

HYLAND, K. Genre pedagogy: Language, literacy and L2 writing instruction. **Journal of second language writing**, v. 16, n. 3, p. 148-164, 2007.

JAKOBSON, R. Essais de linguistique générale. **Tome 2: Rapports internes et externes du langage.** Paris: Les Éditions de Minuit, 1973

KUMARAVADIVELU, B. **Understanding language teaching: from method to post-method.** London: Routledge; Mahwah, NJ: Erlbaum, 2006.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, L. A. O papel da linguística no ensino de línguas. **Diadorim**, Rio de Janeiro, 18 (2), p.12-31, 2016.

MENDONÇA, M. C. Língua e ensino: políticas de fechamento. 2001. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. **Introdução à linguística – domínios e fronteiras.** 8 ed. São Paulo. Editora Cortez, 2012

NUNAN, D. **Second Language Teaching & Learning.** Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1999.

PÁTARO, R. As revoluções educacionais na história da educação e a democratização da escola básica no Brasil: implicações para os objetivos da

escola na contemporaneidade. **Revista de História da UEG**–Porangatu, v.7, n.2, p. 197–222, 2018.

PEREIRA, A. B. *et al.* **Diretrizes curriculares para o centro de línguas do estado de São Paulo**. SP: IMESP, 2020.

SAUSSURE, F. **Curso de Lingüística geral**. São Paulo: Cultrix/Edusp, 1969.

SMOLKA, A. A concepção de linguagem como instrumento: um questionamento sobre práticas discursivas e educação formal. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 3, n. 2, p. 11-21, 1995.

VYGOTSKY, L. **Thinking and Speech**. 1934

WARSCHAUER, M. The Changing Global Economy and the Future of English Teaching. *TESOL Quarterly*, 34, 511-535, 2000.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA INGLÊS ACADÊMICO: O PAPEL DA MEDIAÇÃO

Marília Mendes Ferreira¹
Mirian Muginski dos Santos²

Introdução

A área de formação de professores de Inglês para Fins Acadêmicos (IFA) ainda é incipiente com poucos estudos tanto no exterior quanto no Brasil (Basturkmen, 2017; Champion, 2016; Ding; Champion, 2016). O inglês tem sido uma das principais línguas adicionais na academia no Brasil. Na década de 1980, sob a perspectiva de Línguas para Fins Específicos (LFE), o programa nacional de ensino de leitura para a comunidade acadêmica tornou-se popular (conhecido como inglês instrumental / Projeto de ESP Brasileiro). Foi a primeira vez que professores de LFE foram preparados para atender às necessidades da comunidade acadêmica em relação ao inglês (Holmes; Celani, 2006). Após mais de uma década, o movimento de globalização trouxe a internacionalização do ensino superior; em decorrência, as necessidades linguísticas impostas aos acadêmicos aumentaram não apenas em termos de habilidades a serem adquiridas, mas também em sua qualidade. Essa qualidade deve ser entendida não em termos

1 Professora associada (livre-docente) do Departamento de Letras Modernas, FFLCH, USP e coordenadora geral do LLAC-Laboratório de Letramento Acadêmico da USP- mmferreira@usp.br.

2 Bacharelanda em Letras do Departamento de Letras Orientais, FFLCH, USP-mirianmuginski@usp.br

de semelhança com um falante nativo, mas sim em termos de alcançar uma compreensibilidade em gêneros orais e seguir convenções em gêneros escritos.

Cristóvão e Beato-Canato (2016) chamam a atenção para o fato de que a formação de professores em LFE não foi um foco de atenção no Brasil até recentemente. Essa afirmação é compreensível, já que grande parte da literatura sobre esse tema surgiu a partir das iniciativas do Programa Idiomas Sem Fronteiras (ISF), tais como os NUCLIs. Esses centros de línguas, patrocinados por esse programa federal e com o objetivo de fornecer experiência prática no ensino de LFE, tornaram-se o principal contexto para pesquisa e reflexão sobre esse tema no Brasil. Como eles foram criados em 2014, apenas recentemente as pesquisas têm sido realizadas.

Os estudos sobre a formação de professores em Inglês para Fins Acadêmicos no Brasil podem ser agrupados de acordo com seus focos: no primeiro, a formação de professores em IFA não é vista como algo diferente da educação geral em inglês. Em outras palavras, a discussão sobre a formação de professores em IFA é articulada em termos da educação geral em inglês, já que as recomendações dadas são consideradas adequadas para ambos os contextos (Dellagnelo et al., 2015; Gimenez; Passoni, 2016; Reis; Santos, 2016; Rodrigues, Souza; Andrade, 2017; Santos; Gomes, 2017). Curiosamente, o quadro geral do programa de formação de professores do ISF é baseado em Nóvoa (2009) apud (Kirsch; Sarmiento, 2016) que adota o princípio da residência médica, no qual os futuros médicos aprendem por experiência nos hospitais. Os NUCLIS do ISF são vistos como esses “hospitais”, onde os professores bolsistas aprendem a profissão.

A segunda visão refere-se às perspectivas teóricas que enquadram os estudos relatados sobre a formação de professores de IFA no contexto do ISF. Estas incluem a abordagem comunicativa (Guimarães *et al.*, 2014), uma perspectiva Vygotskiana (Dellagnelo *et al.*, 2015), o interacionismo discursivo social (Cristóvão; Beato-Canato, 2016) e uma visão colaborativa ‘pós-método’ (Oliveira; Vieira; Souza, 2016).

O terceiro enfoque baseia-se no objeto de investigação dos estudos nos núcleos do ISF e inclui o desenvolvimento de materiais (Augusto-

Navarro; Gattolin, 2016; Oliveira; Vieira; Souza, 2016); crenças dos professores (Rodrigues; Souza; Andrade, 2017); ações para promover a formação de professores nos núcleos (Kirsch; Sarmiento, 2018; Pereira, 2017; Santos; Gomes, 2017; Vial, 2017; Walesko, Klunge; Almeida, 2016) e o potencial impacto do ISF no currículo de Letras (Giri; Martins, 2017; Gimenez; Passoni, 2016), ou no movimento de internacionalização (Finardi; Porcino, 2015; Pereira, 2017).

Diante dessa variedade de abordagens para a formação desses profissionais, aliado ao fato de sua extrema necessidade para a internacionalização das Instituições de Ensino Superior (IES) (Ferreira, 2020;2022), uma compreensão da cognição do professor em contato inicial com IFA pode contribuir para a formação desse profissional. A pesquisa objetiva contribuir para os estudos na área ao investigar as dificuldades de uma professora do ISF ao ofertar o curso “Produção Oral: Interações Acadêmicas” e os recursos (Vygotsky, 1978) por ela utilizados para superar esses desafios. Esse curso foi escolhido por ter sido o mais desafiador naquele momento para a professora bolsista, segundo a percepção da coordenação pedagógica.

Metodologia

Os dados consistem em uma ementa de curso elaborada pelo ISF, o programa de curso da disciplina, seis planos de aula e uma autorreflexão escritos por uma ex-professora do NUcli-ISF em uma IES no sudeste do Brasil, e quatro transcrições de reuniões entre a coordenadora pedagógica e a professora bolsista. Os dados foram coletados entre 2017 e 2018 pela coordenadora pedagógica, uma das autoras do presente artigo.

A professora bolsista, que fez parte do primeiro semestre de implantação do NUcli, tinha entre 18-22 anos, era graduanda de bacharelado e licenciatura em Letras com habilitação em Português e Inglês. Durante sua atuação no ISF, ainda não tinha experiência prévia em IFA. A professora teve acesso à ementa do curso de “Produção Oral: Interações Acadêmicas” e elaborou um programa de curso a partir da ementa e da mediação da coordenadora pedagógica. Nesse processo, os planos de aula foram confeccionados por ela e corrigidos pela coordenação.

O curso foi oferecido no segundo semestre de 2017 e foi um dos primeiros cursos lecionados no NUCLI, com duração de 32 horas, tendo como público-alvo graduandos e pós-graduandos da instituição, que tivessem o nível A2, segundo o Quadro Comum Europeu de proficiência. Essa professora lecionava ainda outros dois cursos no ISF no mesmo período. Conforme os procedimentos exigidos pelo programa, a professora tinha reuniões semanais com a coordenadora pedagógica e outros professores do ISF, além de reuniões individuais para discutir os desafios enfrentados por ela e as observações das suas aulas pela coordenadora pedagógica. No final de sua participação no ISF, a professora elaborou uma autorreflexão sobre sua experiência até então no programa.

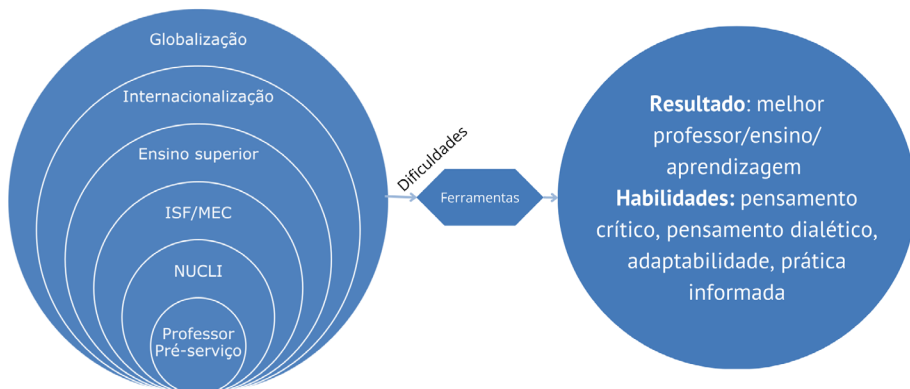
Como os dados foram coletados no primeiro semestre de atuação no ISF, o objetivo da análise foi somente as dificuldades e recursos utilizados pela professora. Os documentos foram analisados por meio da análise de conteúdos (Bardin, 1977) com o intuito de identificar as dificuldades enfrentadas pela professora e as ferramentas disponíveis que ela empregou para superá-las. A coordenação pedagógica deste NUCLI se baseava na perspectiva Vygotskiana (Davydov, 1988 a, b, c, d; Engstrom, 1987; Vygotsky, 1987). O modelo de organização da formação pedagógica se baseou nos princípios do Ensino Desenvolvimental (Davydov, 1988 a, b, c, d) que defende que toda atividade de ensino-aprendizagem deve ser guiada por um modelo celular. Esse modelo deve conter as relações básicas e dialéticas que explicam uma variedade de fenômenos.³

Nesse caso, o modelo foi elaborado pela coordenação para orientar as ações de formação dos professores do NUCLI. Originalmente, a pedagogia do ensino desenvolvimental foi (e ainda continua a ser) utilizada para o ensino de conceitos disciplinares, e, por meio deste, desenvolver o pensamento dialético (ver Ferreira, 2018, por exemplo). Resumidamente, o pensamento dialético refere-se à busca de uma relação básica que explique um grande número de fenômenos e seja caracterizado por um conflito entre seus elementos constitutivos. Segundo Acton (1967), “o pensamento [dialético] tenta compreender as coisas em suas inter-relações e na to-

3 Ver Ferreira (2012), sobre modelo celular da disciplina língua.

talidade a que pertencem, no processo de mudança, de nascer e de morrer, em seus conflitos e contradições” (p.392). Segue abaixo o modelo:

Figura 1–Modelo celular–Formação do professor



Fonte: Produção das próprias autoras

Nesse modelo, pode-se observar que o professor bolsista do NUCLI faz parte de um contexto institucional maior tanto no nível local, quanto nacional e internacional. Muitas vezes, esse contexto maior não está claro para o professor. Os professores enfrentavam dificuldades, devido à sua inexperiência com o ensino de IFA, para realizar as ações de ensino delineadas pelo NUCLI e sustentadas financeira, pedagógica e tecnicamente pelo então programa federal ISF. Para o enfrentamento de tais desafios, ferramentas precisam ser utilizadas para que um processo de ensino-aprendizagem de qualidade possa ser atingido. Portanto, a mediação, em suas diversas formas, exerce papel crucial para que as dificuldades sejam enfrentadas. As habilidades que foram eleitas para a formação do professor são o pensamento crítico – já foco de outras perspectivas teóricas como pedagogias críticas –, o pensamento dialético – foco do ensino desenvolvimental –, prática pedagógica informada por teorias, e pela própria experiência prática analisada/refletida – também enfatizadas pela perspectiva do professor reflexivo e adaptabilidade. Esta última foi listada

porque diferentemente do ensino de inglês geral, os professores IFA não possuem livros didáticos que possam ser simplesmente adotados e que supram as necessidades dos alunos. Essas necessidades precisam ser investigadas e conhecimentos específicos disciplinares precisam ser de conhecimento do professor. Portanto, ela(e) precisa se adaptar a uma nova realidade em que muito se é exigido desse professor: desenho de curso, elaboração de material didático, ações conjuntas com professores especialistas, por exemplo. O conflito pode residir entre a) as instâncias mais institucionais como MEC, ISF, a IES e o professor, b) entre a dificuldade e a ferramenta porque ele(a) não a domina ou a aceita, e c) entre o professor e a coordenação pedagógica.

O modelo objetivou mediar o pensamento dialético da coordenadora para que ela assim pudesse identificar possíveis conflitos no processo da formação dos professores pré-serviço e melhor auxiliá-los. Naquele momento, essa forma de pensar não foi promovida nos professores bolsistas. Em resumo, o modelo norteava a formação como um processo identificação de problemas ligados à prática pedagógica e seu enfrentamento por meio de recursos ofertados ao professor. Essa habilidade era o foco da coordenação, pois muitos eram os desafios a serem enfrentados no início da docência em IFA.

Baseado ainda nessa visão, o quadro abaixo esclarece a perspectiva da formação desse professor: um indivíduo inserido em um contexto social mais amplo e cujo desenvolvimento é definido/revelado pelo uso de ferramentas/recursos para a superação das dificuldades encontradas. A partir de um problema da prática pedagógica escolhido pelo professor, ele estabelece um caminho de ação por meio do uso de ferramentas para buscar a solução desse problema. A coordenação o auxiliou nesse processo.

Figura 2–Perspectiva da formação do professor



Fonte: Produção das próprias autoras

Análise dos dados

A primeira dificuldade encontrada refere-se ao entendimento e realização dos gêneros pedagógicos necessários: compreensão da ementa do curso fornecida pelo ISF, a criação de um programa de curso a partir dessa ementa e a elaboração de planos de aula.

A ementa se mostrou de difícil entendimento para uma aluna de graduação devido aos termos técnicos usados no documento: elementos discursivos e léxico-sistêmico, gênero, estratégia linguística, aspectos linguísticos, estrutura gramatical, competência comunicativa, pragmática e intercultural. Três tipos de competência são mencionados; em que medida elementos léxico-sistêmicos podem ser aspectos linguísticos e/ou estrutura gramatical? O sistêmico se refere à linguística sistêmico-funcional? O que seria estratégia linguística? A ementa parece usar termos similares ou mesmo que possam ser facilmente confundidos por graduandos se não houver uma sólida base de estudo sobre teoria de gêneros e sobre competência comunicativa. Segue abaixo a ementa elaborada pelo ISF para o curso de “Produção Oral: Interações Acadêmicas”:

Ementa: Levantamento dos vários gêneros orais recorrentes nas interações acadêmicas. Estudo das características desses gêneros. Estudo dos elementos discursivos e léxico-sistêmicos desses gêneros. Prática de expressões idiomáticas, elementos lexicais e frases típicos desses contextos. Desenvolvimento das competências comunicativa, pragmática e intercultural. [grifo das autoras]

Objetivos: Ao final deste curso o aluno estará apto a: 1) reconhecer diversos gêneros orais presentes nas interações acadêmicas; 2) identificar as características desses gêneros; 3) reconhecer e utilizar os elementos discursivos e léxico-sistêmicos desses gêneros; 4) articular as competências comunicativa, pragmática e intercultural em suas interações.

Além da questão terminológica, a ementa sugere o mesmo gênero, foco de outro curso do catálogo do ISF—apresentações acadêmicas (“apresentação de trabalhos na modalidade oral”—o que causa mais confusão ao professor iniciante).

Aspectos Funcionais:

Familiarização com gêneros orais presentes nas interações acadêmicas. Apresentação pessoal. Interação entre pares no contexto acadêmico (dentro e fora da sala de aula). Elaboração de opiniões para se expressar em situações acadêmicas. Apresentação de trabalhos na modalidade oral. Emprego de estratégias de preparação para participação em eventos. Relatos orais. [grifo das autoras]

A segunda dificuldade refere-se à elaboração do programa de curso. Este apresenta quatro partes conforme modelo dado pela coordenação: objetivos (*aims*), metodologia (*methodology*), avaliação (*assessment*) e bibliografia (*bibliography*). Esse gênero foi pedido aos instrutores para que pudessem fazer um recorte da ementa e definir seus objetivos e perfil do curso a ser dado dentro do que a ementa estipulava.

A professora, na primeira versão do documento, define o seguinte objetivo:

Aims

By the end of this course students should be able to express themselves on conversations, dissertation defenses, seminars and other spoken genres of academic context as well as identify aspects of such genres in order to use language accurately on these situations. [grifo das autoras]

Pode-se observar que a professora bolsista mescla gêneros orais de naturezas diferentes: os mais formais e com menos interação (*dissertation defenses, seminars*) com os mais informais e do dia a dia (*conversations* e o termo guarda-chuva-*spoken genres*). A professora bolsista não entende que *conversation* faz parte de um grupo maior chamado *spoken genres* e que também poderia ser mais específica: *informal chatty conversation, more formal conversation with an advisor or professor during a coffee break*. Ademais, na metodologia ela acrescenta mais gêneros orais (*presentations, seminars, individual and group works, classroom discussions*) não atingindo, assim coerência no documento. Pode-se perceber que o objetivo da ementa ainda não está claro para ela: foco em interações menos formais em contexto universitário. Na parte de avaliação, os seguintes gêneros são listados: *participation in group discussions, individual seminars and presentations*. A bibliografia listada foi copiada da ementa, o que demonstra o desconhecimento da professora bolsista sobre o gênero programa de curso. Deve-se esclarecer que exemplos desse gênero foram dados ao grupo, discutidos com eles. Além disso, frequentemente os graduandos os recebem de seus professores na graduação. Mais duas versões do documento foram feitas a partir de comentários realizados no *Google Drive* pela coordenadora. Os dados expostos aqui se referem à primeira versão.

A terceira dificuldade ocorreu na elaboração dos planos de aula. A coordenadora explicou seu objetivo, modelos de formatação (tabelas, excel, por exemplo) e comentou as versões por meio do *Google Drive*. A organização do gênero deveria contemplar as seguintes partes: a) objetivos, b)

fundamentação, c) apresentação, d) avaliação, f) material a ser utilizado. A fundamentação consiste em uma explicação sobre as escolhas de conteúdo a ser ensinado e, formas de transmiti-lo. Essas explicações podem ser baseadas em teoria ou na própria experiência do professor. O objetivo é trazer consciência ao professor do porquê está fazendo o que está fazendo e de que modo. E assim ter maior controle de suas ações—princípio de pedagogias baseadas na perspectiva Vygotskiana como o Ensino Desenvolvimental. A seção apresentação objetiva listar em ordem cronológica as ações do professor. Na seção avaliação, a professora bolsista deveria listar formas formativas e ou somativas daquela aula. O item f) consiste na listagem dos materiais necessários (como fotocópias, *links* de vídeos etc.). No início do NUCLI, mais versões foram pedidas já que os planos de aulas iniciais foram elaborados antes do início das aulas. Porém, após seu início, os planos acabaram sendo elaborados bem próximos às aulas devido ao ritmo intenso de trabalho no programa.

A professora bolsista não parecia perceber o objetivo de elaborar um plano de aula para cada aula a ser dada. Em reunião com a coordenação para discutir o andamento do curso e seus planos de aula, pode-se notar que 1) a professora não tinha clareza dos objetivos das aulas que estava elaborando

CP: and do you have a goal or goals anywhere, the goals of your class, because the steps somehow are accomplishing a goal, right?

Teacher: Um, no actually

2) a parte da fundamentação era feita após as aulas

CP: yeah, it's not complete, the/

Teacher: It's missing the rationale yet, I'm gonna do it later (...)

CP: why is the rationale in blank

Teacher: because I didn't have time to, to fill it in yet, but I'm gonna do, because I focus on doing the steps

Em outras palavras, a professora bolsista elaborava primeiro a apresentação que objetivava ensinar o conteúdo do dia, portanto mais urgente, para depois completar as partes restantes mais desafiadoras como a fundamentação. O motivo apontado era a falta de tempo já que cada professor tinha três cursos a serem ministrados além de estarem cursando Letras. O questionamento que se coloca é que ao realizar ações em sala de aula sem objetivos claros e justificativas do porquê realizá-las, parece-nos indicar que o professor se apresenta pouco reflexivo (Schön, 1983) e sem autocontrole de suas ações (Davydov, 1988 a, b, c, d).

A professora bolsista confunde também objetivos e a fundamentação:

CP: do you think it's important [to have goals] or it's just in your mind?

Teacher: yeah I, I was just thinking maybe I could put it together with the rationale... I tend to do it like kinda like this, I put a goal and why is this, why is this activity important for the goal? something like that

CP: okay, so you use the goal as part of the rationale to construct the rationale...

Teacher: yes

(...)

Teacher: after the classes, or maybe, you know, just when I have some time, because I try/ because if I have the time to do it before, I give the class, I, I do the complete lesson plan

Tal confusão também pode ser observada no seguinte trecho do plano de ação 4. A professora bolsista usa a seção *Rationale* para explicar seu objetivo com a aula.

Rationale

By the end of this class, I hope students become more familiarized with the specificities of an academic presentation, and how to make one. Also, I expect them to feel more comfortable in engaging in activities involving English speaking.

The practical activity will allow them to have a small experience on the subject.

De forma geral, a professora bolsista apresentava dificuldades em 1) estabelecer um limite de tempo para a realização das atividades e 2) em atingir mais coerência de conteúdo entre as aulas (trazer uma unidade às aulas), pois havia muito conteúdo a ser dado e nem sempre amarrado a um objetivo comum. Como consequência, o tempo de fala do professor era extenso. No trecho abaixo do plano de aula 3, a professora estipula 45 minutos da aula para explicação do conceito de *lecture cues*⁴. Esse tempo poderia ser ocupado pela produção oral dos alunos—que seria o propósito do curso:

3. Lecture Cues (45')

1.1 T will ask students if they know what a lecture cue is and then proceed to explain that they're expressions used to signalize parts and specific information of a lecture

Nos trechos abaixo dos planos de aula 2 e 5, respectivamente, pode-se verificar uma listagem de itens a serem ensinados, cujo conteúdo nem sempre está amarrado. No plano de aula 2, o item 1 prevê a apresentação de estruturas e vocabulário em uso no contexto acadêmico, enquanto os itens 2 e 3 são voltados para estratégias de *listening*. Portanto, não se estabelece a relação entre essas duas partes.

Objectives

- 1. Introduce sts to some aspects of academic language (vocabulary, structure)*
- 2. Give sts an overview on some listening strategies and tips that may help them improve their listening skills.*
- 3. Practice listening on academic situations*

No plano de aula 5, os itens 1 e 3 se comunicam pelo objetivo de construção de vocabulário, porém, o item 2 focaliza *listening* e *speaking*.

⁴ *Lecture cues* são marcadores discursivos que indicam as partes de uma *lecture* por exemplo, mudança de tópico, repetição de algo já dito ou finalização da fala.

Objectives

1. *Help students with vocabulary difficulties*
2. *Practice listening and speaking in academic contexts, using concepts of description*
3. *Providing tools and techniques to improve vocabulary*

A segunda dificuldade dessa professora foi não distinguir os dois cursos do catálogo do ISF: Produção oral: comunicações acadêmicas e “Produção Oral: Interações Acadêmicas”.

CP: tá, e o que você falou de gênero? cê falou de gêneros

Teacher: de palestra e:: de apresentação acadêmica, de aluno, seminário de gênero foi isso

CP: cê falou o que? estrutura, alguma

Teacher: é estrutura, dei algumas éh: expressões utilizadas pra/ pra tipo propósitos específicos dentro desses gêneros, é... dei exemplos, dei exemplos práticos de... de apresentação mostrei exemplos de palestra

CP: tá, uh-hum que:: é um tipo/ é aquele curso de... apresentações acadêmicas, vai focar só nisso, uh-hum tá, aí depois?

Teacher: ai depois eu/ depois quando eu falei das... das apresentações, aí tive uma atividade prática de apresentação, tive aquela aula/ uma aula semana passada (...) e aí era tipo, eu peguei/ uma também uma palestra, dei uma/ uma atividade em cima disso

Nessa reunião ficou claro à coordenação que o curso estava focando em apresentações acadêmicas que envolve uma interação mais formal e mais engessada do que o curso Interações Acadêmicas.

A terceira dificuldade se refere ao não domínio do conteúdo a ser ensinado. A professora bolsista precisa aprendê-lo para depois ensiná-lo. Isso gerou muita tensão e lhe demandou mais tempo para a elaboração desses planos de aula.

Esse desconhecimento se refere aos gêneros pedagógicos acima e ao conhecimento dos gêneros que as situações comunicativas exigiam.

Por exemplo, a professora bolsista parecia mais confortável com seminários e apresentações acadêmicas e desconhecia que tipos de interação envolvem uma situação de intercâmbio, por exemplo. A experiência dela com a primeira é maior, pois são formas de avaliação comuns em cursos de Letras, e inexistente com a segunda, já que nunca havia feito intercâmbio acadêmico para o exterior.

When I started [ISF] I often felt like I did not know enough, or that I could not manage to prepare my classes well enough and still do well on my undergraduation or other aspects of my life, because it felt like it was too much to handle (...)
(Auto reflexão escrita pela professora bolsista)

Em reunião individual com a coordenação:

CP: cê tem que pedir directions (...) tem fatores culturais, né? porque lá as pessoas dão feedback das coisas, lá as pessoas procuram o professor em office hours, e aqui não, né? (...) "and in seminars", aí quer dizer, não é ele apresentando, é ele se posicionando, cê vê que o seu foco é outro... então é nessas coisas que a gente tem que explorar

Diante das dificuldades acima, algumas formas de mediação foram utilizadas: comentários nos planos de aula e reuniões com a coordenação em que houve a) o reforço de conceitos como a diferença entre objetivo e justificativa b) a indicação de material didático e c) a sugestão de reconsiderar os gêneros orais a serem ensinados.

Explicação de conceitos

CP: (...) when do you complete the rationale part?
Teacher: um, it usually take some time... after the classes, or maybe, you know, just when I have some time, because I try/ because if I have the time to do it before, I give the class, I, I do the complete lesson plan... but then... otherwise I just do it when I can

Teacher: okay, okay, just give me an example of a rationale that you, that you did, because just to see if you were, if you were on the right track with this, no problem, if you do that later, but it's good to do it... of a past lesson plan, something...

Teacher: I think this one, I have the rationale... here... [F entrega o plano de ação para-CP] kinda, the rationale is one CP: test evolution

Teacher: for each, each step, you know...

CP: good, that's what I want because maybe/ I was thinking, that maybe you were thinking about theories

Teacher: oh, no, no

CP: you're just explaining [CP verifica o plano de aula] "I'm giving a last class review, so giving a quick review and (help) students getting in the mood for the lessons" (...) okay... yeah, just to check if you are...

Teacher: on the right track

(...) (reunião individual entre coordenadora pedagógica e professora bolsista)

Indicação de material didático

O material *Academic Interactions: Communicating on Campus* (Weger, 2009) foi sugerido pela coordenação pedagógica como forma de esclarecer os gêneros orais mais interativos que o curso "Produção Oral: Interações Acadêmicas" requeria. Devido à pressão sofrida pelos alunos para ministrarem cursos de IFA, a coordenadora optou por encontrar materiais que pudessem tanto mediar a ação pedagógica quanto o próprio aprendizado sobre o conteúdo a ser ensinado.

CP: eu achei esse livro aqui (...) ele é de academic interactions... (...) esse livro fala exatamente isso, olha lá "undertand when communicating with professors", quer dizer, é/ é uma coisa do dia a dia, pensa aquilo que no dia a dia na academia que você tem que falar esquece palestra e aula, isso é avaliação, isso é formal... mas você foi pro Estados

Unidos fazer intercâmbio como aluna de graduação, cê saiu da sua aula, da palestra que você viu, cê tá no campus e cê vai ter que usar o Inglês, que situações que/ que você vai ter que usar?“. (...) que são também coisas informais, por exemplo, ah você tem que comer, né? (reunião individual entre coordenadora pedagógica e professora bolsista)

Mediação sobre gêneros orais mais adequados ao curso

No trecho abaixo de uma reunião individual, a coordenadora pedagógica procura ativar o conhecimento de mundo da professora bolsista sobre interações comunicativas no campus em L1, a fim de ajudá-la a embasar o curso.

CP: (...) o que você tem que fazer é, primeiro, lógico, sempre reforçar pra eles (...) onde trazer coesão em tudo que eu to fazendo, né? pra não ficar aqueles compartimentozinhos, né? então é bom reforçar “olha, por que que eu tô falando de pronúncia hoje? por que que eu to falando de vocabulário hoje?” (...) tá? “por que que você/ aquela aula foi sobre isso hoje”, né? mas a gente não pode perder de vista, se é uma aula/ se é um curso de produção oral, eles têm que falar... tá, tudo bem, cê deu uma pincelada, tal... mas vamos focar em interações, que não é muito/ até você falou assim “ah, posso falar algumas coisas mais informais?” né?... é pôr eles nessas situações... talvez até pedir pra eles... éh, faz isso que eu te falei, parte do que eles estão vivendo, “olha, mas como que você interage academicamente aqui em Português? ah, você é o que?”, “ai, eu sou aluno de mestrado”, “ah, então tá, então vamo listar as suas coisas que você faz, que você, que você interage num dia que você tá aqui na universidade” (...) isso você pode criar algumas situações assim [group discussions], traz um texto, sei lá, que seja um pouco geral, interessante pra todo mundo pra eles exercitarem um pouco.

A mediação foi ofertada também por meio de comentários da coordenadora sobre os rascunhos de planos de aula e programa de curso. Abaixo no plano da aula 1, segunda versão, é possível ver que havia passos na apresentação do plano de aula que não estavam devidamente justificados. A coordenadora incentiva a professora a refletir sobre os passos da apresentação do plano de aula: “*why discussions? what do you aim at? why this and not something else, for example reading a text? This is a moment for you to review your choices*”. Isso é feito na seção justificativa do modelo de plano de aula dado para incentivá-la a pensar no porquê de suas escolhas. Abaixo estão os passos da apresentação:

1. Discussion

Which are the most used genres in academic contexts?

In which circumstances do we use them?

What defines each genre?

2. Exemplification

Instructor provides an example of the discussed genres (videos)

Students are asked to identify the aspects they were introduced to

If it's a bad example, students are asked to identify what's wrong and why

3. Production

Groupwork: students divide in groups of 3-4 choose a genre and prepare a small oral presentation to be presented next class.

Os seguintes comentários também foram feitos na justificativa desse mesmo plano de aula: “*what are the most used genres in academia? In which circumstances you use them? What defines each genre?*” para o seguinte trecho da justificativa:

This class will allow students to be familiarized with some of the most used spoken academic genres, so they can identify and apply the specificities of each one of them accordingly. Knowing what defines each genre, when, why and how to

use them will help students to express themselves better in academic contexts. (justificativa, plano de aula 1–versão 2, antes dos comentários da coordenadora pedagógica)

Pode-se verificar na justificativa a seguir, reescrita pela professora bolsista, que a mediação da coordenadora a levou a pensar no porquê de suas escolhas. Pode-se notar também o uso do termo gênero textual que não é de conhecimento dos alunos e isso foi mudado a pedido da coordenadora pela professora.

Introducing students to the course program and due dates will help them organize more easily so they can plan their activities for the course, besides helping them understand what they're going to learn. Making students introduce themselves will help them to get comfortable speaking in English and will also give the instructor a big picture on student's profiles, expectations and motivation to take the course, which will help with later classes planning.

The discussion about English for Academic Purposes is a brief introduction to the type of English they will be learning, and having students watch the video and talk about it will be a tool that helps the instructor understand their level of English and their difficulties. (justificativa, plano de aula 1–versão 2, após os comentários da coordenadora pedagógica)

Conclusão

Esse artigo objetivou analisar as dificuldades enfrentadas por uma aluna de graduação de Letras, atuando como professora bolsista no então recém-criado NUCLI/ISF de uma universidade brasileira. As dificuldades foram as seguintes: os gêneros pedagógicos (ementa, programa de curso e plano de aula) e os conceitos necessários (gêneros orais envolvidos na experiência universitária, competências comunicativas envolvidas, contexto de ensino, conhecimento teórico, relação teoria e prática).

A relação teoria e prática apresenta-se desafiadora para a professora. Apesar de ter sido exposta a algumas linhas de análise do discurso em sua graduação Português-Inglês, ela não consegue usar esse arcabouço teórico para entender os gêneros exigidos pelo curso do ISF e como analisar o contexto de seu uso. Nesse sentido, o material didático sugerido foi bastante útil para fazer essa ponte.

O ensino de línguas para fins específicos não adota livros textos como o ensino de línguas para fins gerais. O livro geralmente já traz a elaboração do curso e das aulas: geralmente se segue o livro e o livro do professor. Ele não permite ao professor elaborar o curso, escolher seu conteúdo e organizar sua exposição de uma forma coerente. O professor que puramente segue um livro texto pode-se transformar num mero executor ao passo que o que a coordenação promoveu foi uma vivência com esses processos pedagógicos para que pudesse atingir autonomia a partir de um princípio das pedagogias baseadas em Vygotsky: saber o porquê está fazendo o que está fazendo. A partir da escolha de um problema real da sala de aula, a professora poderia utilizar os recursos ofertados e buscar outros para solucioná-los. Obviamente os dados aqui se referem às dificuldades iniciais dessa professora. Com base nessa análise fazemos os seguintes questionamentos:

- a) Os graduandos são adequados para ensino de IFA e que conhecimento precisam para terem mais domínio dessa área de forma que se lhes minimize os desafios? Os pós-graduandos possuem mais vivência dos gêneros (orais) exigidos pela academia e seu processo de internalização. Os dados aqui se referem a um curso de habilidade oral, porém se pensarmos na escrita, graduandos poderiam ensinar gêneros como artigos para publicação aos pós-graduandos? Os professores de IFA deveriam possuir experiência de escrita com os gêneros acadêmicos que serão ensinados, com os gêneros orais a serem ensinados? Em outras palavras, qual o papel da aprendizagem experiencial na capacitação dos professores de IFA? Na nossa experiência

com pós-graduandos ministrando cursos e tutorias de escrita essa experiência é crucial.

- b) A capacitação pedagógica do ISF é suficiente para prepará-los para o ensino de IFA? Não há tempo para se explicar muitos conceitos e teorias pois várias são as questões que a coordenação pedagógica tem que lidar: conhecimento pedagógico (Schulman, 1986), conhecimento específico (Ferguson, 1997) e questões administrativas que compõem a pauta das reuniões em grupo, exigidas pelo programa ISF. Uma solução seria os cursos de Letras contemplarem disciplinas que mediassem a relação teoria e prática no ensino de IFA⁵ em seus currículos e que as mesmas fossem mandatórias para a participação no programa ISF. Além disso, os professores poderiam ter um período de estudos e acompanhamento no programa anterior à regência das aulas para que uma formação inicial fosse proporcionada por meio de discussões, ensinamento de conceitos, elaboração de planos de aula etc., para que se evitasse o acúmulo excessivo de tarefas.
- c) Há perspectivas teóricas mais adequadas para a formação de professores IFA? O ISF sabiamente não determinava uma perspectiva específica. Na literatura é possível detectar uma variedade de perspectivas adotadas pela coordenação pedagógica. Nesse NUCLI, em particular, adotou-se uma visão vygotskiana que defende a mediação para a criação de zonas de desenvolvimento proximal (Vygotsky, 1987) e teorias de gênero textual. Uma investigação empírica sobre as contribuições das diferentes perspectivas teóricas para a formação desse profissional poderia auxiliar a formação de professores nesta área.

Em suma, espera-se que esse artigo possa contribuir para os estudos da área de formação de professoras IFA, um profissional que possui papel crucial na internacionalização das universidades (Ferreira, 2020; 2022)

5 Uma das autoras do presente artigo, após essa experiência, criou o curso Tópicos de Línguas Adicionais para fins específicos/acadêmicos no curso de Letras onde trabalha.

Referências

- ACTON, H. B. Dialectical materialism. *In*: EDWARDS, P. (Org.). **The encyclopedia of philosophy**. New York: The Macmillan Co and the Free Press, 1967. p. 389-397.
- AUGUSTO-NAVARRO, E. H.; GATTOLIN, S. R. B. Desenvolvimento de materiais didáticos para o Programa IsF: consideração de necessidades prementes, do contexto e da formação de professores. *In*: SARMENTO, S.; ABREU-E-LIMA, D.; MORAES FILHO, W. (Orgs). **Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras**. Belo Horizonte: Editora UFMG, p. 249-271, 2016.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BASTURKMEN, H. ESP **teacher education needs**. *Language Teaching*, v. 52, n. 3, p. 318-330, 2017.
- CAMPION, G. C. **‘The learning never ends’**: Exploring teachers’ views on the transition from General English to EAP. *Journal of English for Academic Purposes*, v. 23, p. 59-70, 2016.
- CRISTOVÃO, V. L. L.; BEATO-CANATO, A. P. M. A formação de professores de línguas para fins específicos com base em gêneros textuais. **DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, v. 32, p. 45-74, 2016.
- DAVYDOV, V. V. Substantial generalization and the dialectical-materialistic theory of thinking. *In*: HEDEGAARD, M.; HAKKARAINEN, P.; ENGSTRÖM, Y. (Eds.) **Learning and teaching on a scientific basis**. Aarhus, Denmark: Aarhus Universitet Press, 1984. p. 11-32.
- DAVYDOV, V. V. The concept of theoretical generalization and problems of educational psychology. **Studies in Soviet Thought**, v. 36, p. 169-202, 1988a.
- DAVYDOV, V. V. Problems of developmental teaching: the experience of theoretical and experimental psychology research. **Soviet Education**, v.30(8), p. 6-97, 1988b.
- DAVYDOV, V. V. Problems of developmental teaching: the experience of theoretical and experimental psychological research. **Soviet Education**, v. 30(9), p. 3-83, 1988c.

DAVYDOV, V. V. Problems of developmental teaching: the experience of theoretical and experimental psychological research. **Soviet Education**, v. 30(10), p. 3-77, 1988d.

DELLAGNELO, A. de C. K.; DA SILVA, L.; DA ROCHA, N. V. Para Além do Conceito Cotidiano: a concepção de atividades de ensino-aprendizagem com vistas à (re)conceitualização de apresentações acadêmicas. **BELT**, 6 (special issue), 50-61, 2015.

DING, A.; CAMPION, G. EAP teacher development. *In*: HYLAND, K.; SHAW, P. (Eds.). *The Routledge handbook of English for academic purposes*. **Routledge**, 2016. p. 547-559.

ENGSTRÖM, Y. Activity theory and individual and social transformation. *In*: ENGSTRÖM, Y. **Learning by expanding: an activity theoretical approach to developmental research**. Helsinki: Orienta-Konsultit Oy, 1987.

FERGUSON, G. **Teacher education and LSP**: The role of specialized knowledge. *Teacher education for LSP*, p. 80-89, 1997.

FERREIRA, M. M. Contribuições da teoria sócio-histórico-cultural e da atividade para o ensino-aprendizagem da língua estrangeira. *In*: LIBERALI, F. C.; MATEUS, E.; DAMIANOVIC, M. C. (Orgs). **A teoria da atividade sócio-histórico-cultural e a escola**: recriando realidades sociais. Campinas: Pontes, 2012a. p. 61-108.

FERREIRA, M. M. **O pensar teórico e empírico em um curso de escrita acadêmica em inglês**: por uma relação de agência do indivíduo com a língua, 2018.

FERREIRA, M. M. In Service EAP Teachers' Beliefs About Academic Writing and its Influence on Instruction. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 22, p. 395-422, 2022.

FERREIRA, M. M. **The internationalization of higher education in Brazil and its linguistic demands**: a petition for English (additional languages) learning institutionalization. *Letras*, p. 013-022, 2020.

FINARDI, Kyria Rebeca; PORCINO, Maria Carolina. O papel do inglês na formação e na internacionalização da educação no Brasil. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 14, n. 1, 2015.

GIMENEZ, Telma; PINETTI PASSONI, Taisa. **Políticas linguísticas e suas consequências não planejadas: o programa “Inglês Sem Fronteiras” e suas repercussões nos cursos de Letras.** *Calidoscópico*, v. 14, n. 1, 2016.

GIRI, M.M.; MARTINS, C.B.M.J. Os processos formativos do professor de Língua Inglesa no curso de Letras da UTFPR e no Programa Idiomas sem Fronteiras. **Revista Letras Raras**, v.6, n.1, p.58-82, 2017.

GUIMARÃES, R. M. BARÇANTE, M.; SILVA, V. D. A natureza do ensino de línguas para fins específicos (ELFE) e as possibilidades de Aquisição/aprendizagem de línguas. **Revista Contexturas**, 23, 62-80, 2014.

HOLMES, John; CELANI, Maria Antonieta Alba. Sustainability and local knowledge: The case of the Brazilian ESP Project 1980–2005. **English for Specific Purposes**, v. 25, n. 1, p. 109-122, 2006.

KIRSCH, W.; SARMENTO, S. Stories of professional development in Brazilian Languages Without Borders Program. **BELT**, 9(1), 115-132, 2018.

NÓVOA, A. (2009). **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa.

OLIVEIRA, A.L.A.M; VIEIRA, J.A.& de Souza, M. (2016). O trabalho docente colaborativo no ISF-UFMG: a produção e a avaliação de materiais para um curso de Survival English. *In*: SARMENTO, S; ABREU-E-LIMA. D. M. de; MORAES FILHO, W. B. (Eds). **Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras**. Belo Horizonte: Editora UFMG. (p.273-289)

PEREIRA, F. M. (2017). O Programa Idiomas sem Fronteiras e a formação de professores de inglês na UFBA: objetivos (inter) nacionais em práticas locais. **Revista Letras Raras**, 6(1), 151-165.

SCHON, D. **The reflective practitioner** Nova York: Basic Books, 1983

SCHULMAN, Lee S. **Those who understand: Knowledge growth in teaching.** *Educational researcher*, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

VIAL, A. P. S. **“Um Everest que eu vou ter que atravessar”**: formação de professores para o ensino de inglês acadêmico no programa idiomas sem fronteiras. 2017.

VYGOTSKY, L. S. **The collected works of LS Vygotsky: Problems of the theory and history of psychology.** Springer Science; Business Media, 1987.

WALESKO, A. M. H.; KLUGE, D. C.; Almeida, M. R. de. **Formação de professores bolsistas para o programa Inglês sem Fronteiras (IsF)/Núcleo de língua inglesa (NucLi) na Universidade Federal do Paraná (UFPR)**. Do inglês sem fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras: A construção de uma política linguística para a internacionalização. Belo Horizonte: Editora UFMG, p. 217-234, 2016.

WEGER, Heather. **Academic Interactions**: Communicating on Campus. 2009.

POSTGRADUATE SUPERVISORS AS LITERACY BROKERS: CHALLENGES IN FEEDBACK PROVISION FOR ARTICLES WRITTEN FOR PUBLICATIONS IN THE ENGLISH LANGUAGE.

Oluwatosin Mariam Junaid¹

Introduction

English has been established as the dominant language of international academic publications (Habibie, 2016; Huang, 2010; Lillis; Magyar; Robinson & Pant, 2010). Publishing in English has become a criterion some disciplinary areas make mandatory for postgraduate students as a partial requirement for completing their degrees, particularly in non-native English-speaking countries (Gea-Valor; Rey-Rocha; Moreno, 2014; Lam et al., 2018; Li; Flowerdew; Cargill, 2018; Martinez; Graf, 2016). Owing to the importance of international publishing in English as a second language countries (L2), specific individuals referred to as literacy brokers, who provide several direct interventions in texts' production, have been recognized to play significant roles in the writing process resulting in publishable papers (Kheradparvar; Shokrpour; Mirzaee, 2013a; Lillis; Curry, 2006; Luo; Hyland, 2016). Those categorized as literacy brokers include editors, English teachers, peers, reviewers, and translators (Kheradparvar; Shokrpour; Mirzaee, 2013b; Lillis; Curry, 2006). Despite the relevance

1 PhD student in the department of Letras and Linguistics from University of Sao Paulo Sao Paulo-Brasil.

of literacy brokers, their services are expensive to their clients (Kim, 2019; Van Noorden, 2013).

Postgraduate students' in navigating the challenges of writing for publication has been recognized to depend on their thesis supervisors who take up the role of literacy brokers (Duncanson; Schmidt; Webster, 2020; Guerin, 2016; Martinez; Graf, 2016; Nurie, 2019). Postgraduate supervisors are faculty members commissioned to students by their departments (Al-Sakraan, 2016; Mostafa, 2014). Their roles have been described as very complex, ranging from recognizing necessary traits and skills to conducting research based on acceptable scientific standards: evaluating the researcher's ideas, building the researcher's personality, providing the support required to ensure that students complete their courses and obtain their degrees in due time, and preparing and examining a thesis or dissertation among others (Al-Sakraan, 2016; Bitchener; Basturkmen; East, 2010; Duncanson; Schmidt; Webster, 2020; Halse; Malfroy, 2010; Li, 2015). The interventions in students' manuscripts through written feedback have become necessary by supervisors because students need to publish and lack resources to support them through the writing process (Ferreira; Lousada, 2016; Gohar; Qouta, 2021). Therefore, to meet the publication requirement, supervisors shape students' manuscripts through written feedback on different aspects of the text (Hartono; Nugroho; Maerani, 2019; Li; Flowerdew, 2007; Martinez; Graf, 2016).

Building on the sociocultural theory which views writing as a social practice within a social context (Vygotsky, 1978). Learning to write in disciplinary areas is embedded within social situations and interactions between more knowledgeable and less knowledgeable individuals using language as a facilitator of these interactions (Allahyar; Nazari, 2012; Nassaji; Swain, 2000; Renninger et al., 2006). Supervisors' written feedback is a mediatory tool that provides a reader's response to supervisees' text (Nurie, 2019; Sheen, 2010; Storch, 2018). Through written feedback, supervisors enable supervisees to acquire insider status within disciplinary communities, making them aware of disciplinary writing tenets and socializing them into their discourse communities (Dysthe, 2002a; Lam et al., 2018; Martín et al., 2014).

Based on literature, supervisors' written feedback has provided several benefits to students writing (Bitchener; Basturkmen; East, 2010; Duncanson; Schmidt; Webster, 2020; Gea-Valor; Rey-Rocha; Moreno, 2014; Morton; Storch; Thompson, 2014). The benefits are (a) Feedback makes supervisees aware of their manuscripts' strengths and weaknesses. (b) It nurtures novice researchers into published ones. (c) Feedback teaches students to express their voices in writing (Bitchener; Basturkmen; East, 2010; Duncanson; Schmidt; Webster, 2020; ELLIS, 2009; Ellis; Loewen; Erlam, 2006). Similarly, supervisors' written feedback has been seen to improve students writing in areas such as genre knowledge, rhetorical structure, argument development, citations, and linguistic accuracy (Chugh; Macht; Harreveld, 2021; Hyland; Hyland, 2001; Hyland, 2001; Kwan, 2010; LI, 2015). Having brought to the fore critical information to students about their writing performance through feedback, supervisees understanding and adherence to feedback may ensure that students write effectively and with clarity making minimum errors, leading to an improved text (Hyland; Hyland, 2001). The implication is that through supervisors' comments, suggestions, and corrections, supervisors take up the role of literacy brokers in students' writing by having a direct influence on their texts (Junaid, 2022). Inasmuch as supervisors' feedback enhances students' texts, they encounter several challenges during the provision of feedback.

The increase in the number of students enrolling in postgraduate studies, faculty members in many universities are burdened with heavy workloads ranging from teaching, marking assignments, and examinations to carrying out their research, publications, and duties within the department (Cardilini; Risely; Richardson, 2022; Sá; Santos; Serpa, 2021; Tlali et al., 2022). These numerous responsibilities make them encounter challenges with students who are ill prepared for the rigors of the postgraduate program. Some students have difficulties in conceptualizing and thinking critically about their ideas, making it challenging for them to structure texts and write appropriately for their academic level (Humphrey; Simpson, 2012)

Supervisors lack formal training for carrying out academic supervision (Cardilini; Risely; Richardson, 2022; Gohar; Qouta, 2021; Mahlangu, 2021; Martinez; Graf, 2016; Tlali et al., 2022). Regarding writing supervision, studies show that supervisors may have implicit knowledge of what is required to write a good text but may lack the explicit ability to teach others (Martinez; Graf, 2016; Nóbrega, 2018; Walker; Thomson, 2010). Similarly, it might be misleading to assume that all supervisors might be considered expert writers. They may also vary in their competence to make efficient corrections. Hence, supervisors' experience and knowledge determine how well they can assist their supervisees (Li, 2015; Nóbrega, 2018).

Based on literature, there are several studies on the effect of supervisors' written feedback on students' theses/dissertations and the challenges supervisors encounter in providing feedback on students' thesis writing (Basturkmen; East; Bitchener, 2014; Holtman; Mukwada, 2014; Kimani, 2014). However, there is limited study in the L2 context on supervisors' challenges in providing written feedback on articles written for publications in English. Brazil, the biggest economy in Latin America, has imbibed a higher education policy requiring postgraduate students in some disciplines to publish articles in international journals as a partial requirement for degree completion. Thesis supervisors have been identified as significant literacy brokers within the Brazilian context, helping students go through the writing process (Martinez; Graf, 2016). Due to the current pressure on Brazilian postgraduate students to publish internationally, it is crucial to identify the challenges postgraduate supervisors encounter in assisting their students publish. Against this background, this study sought to answer the following question: What are L2 supervisors' challenges in providing written feedback on the texts written for publication in English?

Methods

Research Participants

In this qualitative research, purposeful sampling was used to recruit three postgraduate supervisors from the Engineering department of a pu-

blic university in Brazil (Palinkas et al., 2015). Purposeful sampling is a qualitative method used to recruit participants who can provide in-depth and detailed information about the topic under investigation (Palinkas et al., 2015). The supervisors were recruited based on the following criteria: 1) the participants had sufficient expertise in writing internationally based on the number of international publications they had and their category; 2) The supervisors had supervisees who had either published or submitted an article for publication; 3) The supervisors actively provided written feedback on their supervisees' manuscripts. In this study, the supervisors were referred to as T1, T2, and T3. Table 1 provides a breakdown of the participants' profiles.

Table 1-Supervisors Profile

Supervisors	No. of students under each Supervisor	Training for teaching writing for publication	Level of English Knowledge	Year of First English Publication	No. of Masters Students.	No of Doctoral Students.
T1	10	None	Very Good	2002	4	6
T2	7	None	Good	2010	4	3
T3	5	None	Good	2011	2	2

Data Collection

Data was collected using semi-structured interviews, which enabled the interviewer to get subjective responses from the participants based on their knowledge of the study (Cachia; Millward, 2011; Magaldi; Berler, 2020). The interviews were carried out in the conference room of the Engineering department of the university. They lasted for three weeks, with each session constituting a time frame of sixty minutes. The interview questions were designed following the interview protocol used in Dysthe (2002) with some modifications to suit the purpose of the study. The participants could choose the language they felt more comfortable speaking during the interviews (Portuguese or English). The interactions were audio-recorded to ensure the documentation of all conversations.

The recordings were done with a recorder to document all information and backup adequately.

Data Analysis

The thematic analytical framework was used for data analysis (Braun; Clarke, 2006). (Braun; Clarke, 2006) defined thematic analysis as a method for analyzing qualitative data that involves identifying, organizing, and looking for insights into patterns of meanings across the data set to find themes. The analysis was done in four stages: First, transcription followed by proper familiarization with the information provided by the data. Then coding commenced bringing similar ideas together. The third stage involved compiling the codes into themes (Cope, 2010; Wellard; Mckenna, 2001). Lastly, excerpts from the data were used to illustrate the emerging themes.

Results and Discussions.

Table 2 shows a breakdown of L2 postgraduate supervisors' challenges as literacy brokers while providing written feedback on students' manuscripts.

Table 2–L2 Postgraduate Supervisors' Challenges as Literacy Brokers

Supervisors	Aa	Bb	Cc	Dd	Ee
T1	X	X	X	X	
T2	X	X	X	X	X
T3	X		X	X	X

Key to Column Labels

Column Aa–Time Pressure.

Column Bb–Maintenance of students' ideas during the writing process.

Column Cc–Lack of formal pedagogical training in writing supervision.

Column Dd–Lack of Adequate Institutional support in respect to writing for publications.

Column Ee–Inadequate English Proficiency regarding writing.

Pressure of Time

The postgraduate supervisors stated that they are saddled with many responsibilities ranging from supervising graduate and postgraduate students, conducting research, teaching courses, conference attendance, belonging to panels of dissertation defenses, writing for publication to meet institutional requirements, faculty administrative duties, amongst others (Cardilini; Risely; Richardson, 2022). While ensuring that they effectively meet all their responsibilities, they are still required to safeguard that their students are appropriately supervised and productive.

T2: To remain relevant, I need to publish constantly as a professor in my field. Also, for instance, this semester, I am teaching two disciplines at both graduate and postgraduate levels, which is time-consuming. I must prepare my classes and evaluate students at different times during the semester to adequately grade them.

T1: I take my supervision very seriously, and I am happy when my students try to write for publication. In all the papers that I have received so far, I go through very carefully, you know, marking words, you know, captions, authors, right? I include a lot of comments in balloons, In such a way that they can understand clearly. But, I believe I can do more to help my students. There are so many things that call for my attention at the same time. I need to write papers, do my job as a department head, travel to conferences to present my work and teach.

Another factor that mounts time pressure on supervisors is degree completion duration (Hemer, 2012).

T1 explained: My doctoral students must finish their programs within the stipulated time. It is required that they publish in English in at least one journal; most times, they wait until towards the end of their programs. This gives me many headaches as we do many things”. “Students must com-

mence the writing process in advance, which requires adequate planning. If you want to write a good paper, you should start as soon as possible. Do not leave it until two weeks /.../ a few weeks remaining for you to finish your master's or your Ph.D. Because writing a good paper will be impossible, as you know, in most Universities, including ours, we have a prerequisite requirement for a Ph.D. Students, before their defense, need to submit a paper in an English index journal before the defense can be done. In some cases, students have the whole thesis already written, but they do not have the paper written yet, even in draft.

The time duration for master's degree completion is two years, and doctoral students have a time frame of four years. The supervisor's profile showed that T1 had ten students, T2 had seven, and T3 had five. Providing feedback demands the dedication of time on the part of the supervisors because feedback is an ongoing activity that happens continuously until the supervisor achieves a final product (Hyland; Hyland, 2001).

The maintenance of students' ideas during the writing process

T1 and T2 experienced the challenge of maintaining students' ideas during the feedback process. These supervisors believed writing is influenced by the discourse community, which determines the language, audience, structure, organization, flow, presentation, content, and style of the paper. The supervisors thought adhering to the requirements of what makes a good text within their discourse community could be challenging for supervisees. Hence making it challenging for them to keep students' ideas in instances where they think that students' ideas do not relay the points which the article intends to communicate (Morton; Storch; Thompson, 2014; Panahi; Birjandi; Azabdaftari, 2013).

T2: I experience a lot of difficulties maintaining my students' ideas. Sometimes I have to get rid of an entire section and suggest new things, changing the information the students initially intended to pass. This is very disturbing for me. I worry because students try to say something, but feedback can make them lose ownership of the paper. They use what I give and do

not try to make me understand their own opinion because all they want to do is publish.

From the excerpt above T2 is concerned with ensuring the supervisee's ideas are maintained regarding ideologies, opinions, and beliefs (Martinez; Graf, 2016; Nurie, 2019; Reid, 1994). The supervisor found keeping students' ideas critical to the writing process because writers' authorial presence in their writing must be seen. Therefore, it is crucial to avoid appropriating students' texts. Appropriation occurs when the ownership of a text is taken away from the writer (Martinez; Graf, 2016).

T1: Some students don't think it is important for them to think in English which is a typical mistake. So every time they start to write a paper as a native Portuguese speaker, they write everything down the same way they do in the native Portuguese language, and expressing these ideas in both languages is entirely different. The first draft sent most times goes back as an other paper; you know, the views are not there anymore, So I always try to keep it as close as possible to the original ideas. Still, with the tough cases, you know, I mean, there are some students that actually, I don't know if they are not able to share knowledge. I don't know why that happens, but some feel they cannot transmit the knowledge correctly. So I, in those cases, give a lot of suggestions.

In situations where the feedback changes the supervisees' texts and strictly reflects the supervisors' opinions, students may lose the opportunity to develop themselves as writers (Dysthe, 2002a; Panahi; Birjandi; Azabdaftari, 2013). It is noteworthy that from the supervisors' excerpts, this appropriating student's texts was not the purpose of feedback. They aimed to help students produce better texts.

Lack of Formal Pedagogical Training in Writing Supervision

All three stated that they had not undergone any form of pedagogical training to supervise writing for publication in the English language (Mahlangu, 2021). The lack of training made them employ personal methods acquired in their academic journeys. For instance, *T1 stated: writing by reading articles in my field. Over time, I developed my writing by learning*

from my mistakes which has been a trial-and-error method. I teach students from my personal experience writing.

Similarly, T2 reported: *I cannot remember attending any training on teaching students to write at any stage of my career. I learned by myself and from my colleagues, who helped me look through my papers because I learned from discussing my challenges with them. I also learned writing from the review I get from the revision process of the papers I submit. Editors and reviewers can be helpful in knowing what and what not to do.*

T3 stated: *I was not trained to give feedback for writing. I use my own Ph.D. Supervisors' method because I got used to it after working with him during my Ph.D. and master's program.*

The excerpts from the supervisors showed that ensuring L2 supervisors underwent training for writing supervision was not provided by the institution (Mahlangu, 2021). The lack of training supervisors for writing supervision could be attributed to the fact that supervision is considered an undefined function filled with uncertainties and part of the hidden curriculum in postgraduate programs (Tlali et al., 2022). Halse (2011) asserts that regarding writing, many supervisors learned the process of giving feedback through their personal experiences during the supervision process.

Training courses for supervisors will equip them with feedback strategies and skills beneficial to their specific contexts. The exposure to training would reduce the struggle with giving feedback because students' expectations will be better managed. The supervisors will also acquire the art of negotiating flexible arrangements that benefit all parties involved in the feedback process (Lei; Hu, 2015). Additionally, formal training could make supervisors aware and reflect on their practice because they learn the process of giving feedback in a suitable and balanced way which plays a significant role in the academic lives of supervisees. A balance is required because the feedback process can influence the interpersonal relationship between supervisors and supervisees (Lee; Danby, 2012). Adequate training of the supervisors on the feedback process is also eminent because the feedback process may also affect the completion rate

of postgraduate students' studies. Hence, developing pedagogical interventions for supervisors will better equip them for the supervision process.

Lack of Adequate Institutional Support in respect to Writing for Publications

All three supervisors stated that their universities did not provide adequate support for students' writing. The lack of initiatives to support students made them feel responsible for assisting students in ensuring they wrote publishable articles for publication so that their supervisees could meet the institutional requirement of publication. Taking up this responsibility left them burdened with more responsibilities other than supervising students' research.

T1: As far as I know, most of the universities in Brazil do not really have centers that help students with their writing and are not showing action in this direction of helping students with their writing. Students need a lot of help because they immediately finish their undergrad, which was done in Portuguese. They are confronted in our graduate programs with the need to start reading and writing technical papers in English. And most of them have no previous experience at all with English because it's not just a matter of knowing the language. We have people here who have excellent, very good spoken English but don't know how to write down their ideas in the proper structure for writing academic papers. And in this sense, I think we have a sort of huge gap because, in my view, most of the universities, including ours, don't have the resources to provide support for students, which is crucial to have a good paper. We don't have any, any help in this way. If they need help, they must pay and spend a lot per hour. So to avoid this, the supervisor takes up the job of ensuring that students produce publishable papers by giving feedback on areas they need help. Usually, the University has no money to spend on reviewing students' papers. In the same vein,

T3: There is no sufficient support for students to rely upon with their writing, so we need to do what we have to do to help them write.

The supervisors' excerpts mean that the absence of writing support increases supervisors' pressure because they are responsible for devising ways of ensuring that supervisees produce good papers. Notably, these supervisors are not writing teachers and were not trained to teach students L2 writing. These supervisors ensured that their supervisees carried out research, wrote for publication, and produced a final dissertation (Bitchener; Basturkmen; East, 2010; Dysthe, 2002b; Storch, 2018; Wisniewski; Zierer; Hattie, 2020). The availability of institutional support could help students improve their writing and reduce the pressure on supervisors which will influence inadequacies in supervision and postgraduate students' attrition (Van Der Laan et al., 2021).

Supervisors' Inadequate English Proficiency.

The supervisors' made it clear that having good English proficiency levels did not translate into having the ability to teach the “nitty gritty” of academic writing. Similarly, inasmuch as the supervisors' profiles showed that they all published in English, they didn't feel adequate in transmitting knowledge in certain areas of the use of the English language, such as the linguistic aspect of supervisees' manuscripts (for instance, grammar, vocabulary, and sentence structure).

T2: I'm not the best guy from the point of view of, let's say, grammar, punctuation, preposition, or sophisticated words to give corrections and stuff like that because I somehow just know what I need to write. I mean, when I read the text, I'm just more worried about the correct way of sharing this type of knowledge and know what he wants to say. I want to see that the original contribution, objectives, results, and conclusions are clear enough for the reader to understand what the paper is about and what we want to transmit and share—and not to check grammar. I correct what I feel is right to make the grammar or words better.

T2 excerpt implied that he possessed implicit knowledge in ensuring linguistic accuracy in his writing process and lacked the explicit ability to teach students. The supervisees required feedback on the linguistic aspects of their text. Therefore, supervisors gave direct feedback to enable students to navigate this aspect of their text. The supervisors used

this feedback strategy to help supervisees correct their errors by providing the correct linguistic form or structure of the target language (Ferris, 2006).

By providing the correct linguistic form or structure, the supervisees copied what was suggested as a better version of what their supervisees had written earlier. Feedback did not offer how supervisees could improve this aspect of their texts. The supervisors' inability to explicitly teach students how to improve the linguistic aspects of their texts could be attributed to the absence of their understanding of the meta-language of the English language, which determines how they give feedback in this area. It is worthy of note to emphasize further that the supervisors are L2 supervisors who had to learn the English language and master English for writing for publication purposes (Li, 2015).

Conclusion

The present study aimed to identify the challenges of L2 postgraduate supervisors in the provision of written feedback on their supervisees' manuscripts written for publications in English. Based on this study's findings, several recommendations can be made. From the results, directions must be taken to mitigate supervisors' challenges so that there will be an increase in the publication output in Brazil.

Institutions should embrace the idea of establishing writing courses and disciplines within students' curriculums in higher education. By including these courses and disciplines in the curriculum, students will gain significant insight and practicality in writing. In meeting the need for diverse discourse communities, these courses could be done on a departmental level structured to teach students the writing needs of their disciplinary community.

Additionally, the instructors of these courses should embrace the process approach of teaching writing instead of the product approach (Alodwan; Ibnian, 2014). Employing the process approach to writing would teach students the step-by-step procedure to writing, which exposes them to the "road to travel down" during the writing process, making

them able to express their voice regardless of their level of language proficiency in writing an academic paper (Paudel, 2021). With the process approach, instructors should expose students to the genre approach to writing through which students learn the social function of texts. The genre approach enables students to learn language structure, critical thinking, analytical skill, and the content determined by the focus of their writing, which reflects the social environment and place where and when the text is used (Badger; White, 2000).

Initiatives like writing centers or writing laboratories can be created and institutionalized to give students access to assistance where they can collaboratively work on their texts with tutors. Writing centers/laboratories serve as communities of practices and sites for experiential learning. These centers provide avenues for academic dialogic relationships where tutors and students can work collaboratively to find effective writing strategies beneficial to individual students. Also, students would have a space to tackle difficulties in creating identities in writing, text organization, content, grammar, and citation, among others. Therefore, writing initiatives can lead to students writing independence and, by implication, impact writing in the higher education system.

It is equally important to note that academic writing support focused on academic writing supervision should be available for supervisors. This training should focus on delivering various supervision skills which could aid postgraduate supervisors in assisting students in developing as writers. Similarly, for academic purposes teachers can work collaboratively with supervisors to develop the knowledge of explicitly teaching writing while also assisting students in writing. These recommendations are in short, offering mediation support for the stakeholders so that learning to write for publication can be fostered.

References

AL-SAKRAAN, A. F. Developmental vision of the role of the academic supervisor of theses, dissertations, and complementary research of postgraduate students in departments of education at Al-Imam Muhammad

Ibn Saud Islamic University. **Journal of Educational Sciences**, v. 6, p. 5–71, 2016.

ALLAHYAR, N.; NAZARI, A. Potentiality of Vygotsky's sociocultural theory in exploring the role of teacher perceptions, expectations and interaction strategies. **WoPaLP**, v. 6, p. 79–92, 2012.

BADGER, R.; WHITE, G. A process genre approach to teaching writing. **ELT journal**, v. 54, n. 2, p. 153–160, 2000.

BASTURKMEN, H.; EAST, M.; BITCHENER, J. Supervisors' on-script feedback comments on drafts of dissertations: socialising students into the academic discourse community. **Teaching in higher education**, v. 19, n. 4, p. 432–445, 2014.

BITCHENER, J.; BASTURKMEN, H.; EAST, M. The focus of supervisor written feedback to thesis/dissertation students. **International Journal of English Studies**, v. 10, n. 2, p. 79–97, 2010.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v. 3, n. 2, p. 77–101, jan. 2006.

CACHIA, M.; MILLWARD, L. The telephone medium and semi-structured interviews: a complementary fit. **Qualitative Research in Organizations and Management: An International Journal**, v. 6, n. 3, p. 265–277, 2011.

CARDILINI, A. P. A.; RISELY, A.; RICHARDSON, M. F. Supervising the PhD: identifying common mismatches in expectations between candidate and supervisor to improve research training outcomes. **Higher Education Research & Development**, v. 41, n. 3, p. 613–627, 2022.

CHUGH, R.; MACHT, S.; HARREVELD, B. Supervisory feedback to postgraduate research students: a literature review. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, p. 1–15, 2021.

COPE, M. Coding transcripts and diaries 27. **Key methods in geography**, v. 440, 2010.

DUNCANSON, K.; SCHMIDT, D.; WEBSTER, E. Giving and receiving written feedback on research reports: a narrative review and guidance for supervisors and students. **Health Education in Practice: Journal of Research for Professional Learning**, v. 3, n. 2, 2020.

DYSTHE, O. Professors as Mediators of Academic Text Cultures. **Written Communication**, v. 19, n. 4, p. 493–544, 17 out. 2002a.

DYSTHE, O. Professors as Mediators of Academic Text Cultures. **Written Communication**, v. 19, n. 4, p. 493–544, 17 out. 2002b.

ELLIS, R. A typology of written corrective feedback types. **ELT journal**, v. 63, n. 2, p. 97–107, 2009.

ELLIS, R.; LOEWEN, S.; ERLAM, R. Implicit and explicit corrective feedback and the acquisition of L2 grammar. **Studies in second language acquisition**, v. 28, n. 2, p. 339–368, 2006.

FERREIRA, M. M.; LOUSADA, E. G. Ações do laboratório de letramento acadêmico da Universidade de São Paulo: promovendo a escrita acadêmica na graduação e na pós-graduação. **Ilha do Desterro**, v. 69, p. 125–140, 2016.

FERRIS, D. 5 Does error feedback help student writers? New evidence on the short-and long-term effects of written. **Feedback in second language writing: Contexts and issues**, p. 81, 2006.

GEA-VALOR, M. L.; REY-ROCHA, J.; MORENO, A. I. Publishing research in the international context: An analysis of Spanish scholars' academic writing needs in the social sciences. **English for Specific Purposes**, v. 36, n. 1, p. 47–59, 2014.

GOHAR, A. S.; QOUTA, M. M. Challenges of Improving the Quality of Academic Supervision of Postgraduate Studies at the Faculty of Education, Damietta University. **Journal of Educational Issues**, v. 7, n. 1, p. 113–137, 2021.

GUERIN, C. Connecting the dots: Writing a doctoral thesis by publication. *In: Research Literacies and Writing Pedagogies for Masters and Doctoral Writers*. [s.l: s.n.]. p. 31–50.

HABIBIE, P. Writing for scholarly publication in a Canadian higher education context: A case study. *In: Research literacies and writing pedagogies for masters and doctoral writers*. [s.l.] Brill, 2016. p. 51–67.

HALSE, C. 'Becoming a supervisor': the impact of doctoral supervision on supervisors' learning. **Studies in higher education**, v. 36, n. 5, p. 557–570, 2011.

HALSE, C.; MALFROY, J. Retheorizing doctoral supervision as professional work. **Studies in Higher education**, v. 35, n. 1, p. 79–92, 2010.

HARTONO, R. A.; NUGROHO, K. Y.; MAERANI, I. A. Lecturers' language problems in writing english papers for international publications. **Journal of education and learning (EduLearn)**, v. 13, n. 2, p. 239–246, 2019.

HEMER, S. R. Informality, power and relationships in postgraduate supervision: Supervising PhD candidates over coffee. **Higher Education Research & Development**, v. 31, n. 6, p. 827–839, 2012.

HOLTMAN, L.; MUKWADA, G. Challenges Confronting the Quality of Postgraduate Research Supervision and Its Effects on Time-to-Degree and Throughput Rate s: A Case of a South African University. **print) Mediterranean Journal of Social Sciences MCSER Publishing**, v. 5, n. 6, p. 2039–2117, 2014.

HUANG, J. C. Publishing and learning writing for publication in English: Perspectives of NNES PhD students in science. **Journal of English for Academic Purposes**, v. 9, n. 1, p. 33–44, 2010.

HUMPHREY, R.; SIMPSON, B. Writes of passage: writing up qualitative data as a threshold concept in doctoral research. **Teaching in Higher Education**, v. 17, n. 6, p. 735–746, 2012.

HYLAND, F.; HYLAND, K. Sugaring the pill: Praise and criticism in written feedback. **Journal of second language writing**, v. 10, n. 3, p. 185–212, 2001.

HYLAND, K. Bringing in the reader: Addressee features in academic articles. **Written communication**, v. 18, n. 4, p. 549–574, 2001.

JUNAID, O. M. The Role of L2 Supervisors' Written Feedback in Texts Written for Publication in English: A Sociocultural Perspective. (2022).

KHERADPARVAR, N.; SHOKRPOUR, N.; MIRZAEI, A. Academic research networks and the role of literacy and network brokers in the publication of articles in Institute of Science Index-indexed journals: A case study of University Professors in English as a foreign language context. **J. Sci. Res.**, v. 2, n. 2, p. 146–151, 2013a.

KHERADPARVAR, N.; SHOKRPOUR, N.; MIRZAEI, A. Academic research networks and the role of literacy and network brokers in the publication of articles in Institute of Science Index-indexed journals: A case study of University Professors in English as a foreign language context. **Journal of Scientometric Research**, v. 2, n. 2, p. 146, 2013b.

KIM, E.-Y. J. Korean scholars' use of for-pay editors and perceptions of ethicality. **Publications**, v. 7, n. 1, p. 21, 2019.

KIMANI, E. N. Challenges in quality control for postgraduate supervision. **International Journal of Humanities Social Sciences and Education**, v. 1, n. 9, p. 63–70, 2014.

KWAN, B. S. C. An investigation of instruction in research publishing offered in doctoral programs: The Hong Kong case. **Higher Education**, v. 59, n. 1, p. 55–68, 2010.

LAM, C. K. C. et al. Experiential learning in doctoral training programmes: fostering personal epistemology through collaboration. **Studies in Continuing Education**, p. 1–18, 2018.

LEE, A.; DANBY, S. Reshaping doctoral education: International approaches and pedagogies. 2012.

LEI, J.; HU, G. Apprenticeship in Scholarly Publishing: A Student Perspective on Doctoral Supervisors' Roles. **Publications**, v. 3, n. 1, p. 27–42, 2015.

LI, Y. “Publish SCI papers or no degree”: practices of Chinese doctoral supervisors in response to the publication pressure on science students. **Asia Pacific Journal of Education**, v. 36, n. 4, p. 545–558, 1 out. 2015.

LI, Y.; FLOWERDEW, J. Shaping Chinese novice scientists' manuscripts for publication. **Journal of Second Language Writing**, v. 16, n. 2, p. 100–117, 2007.

LI, Y.; FLOWERDEW, J.; CARGILL, M. Teaching English for research publication purposes to science students in China: A case study of an experienced teacher in the classroom. **Journal of English for Academic Purposes**, v. 35, p. 116–129, 2018.

LILLIS, T.; CURRY, M. J. Professional academic writing by multilingual scholars: Interactions with literacy brokers in the production of English-medium texts. **Written Communication**, v. 23, n. 1, p. 3–35, 19 jan. 2006.

LILLIS, T.; MAGYAR, A.; ROBINSON-PANT, A. An international journal's attempts to address inequalities in academic publishing: Developing a writing for publication programme. **Compare**, v. 40, n. 6, p. 781–800, 2010.

LUO, N.; HYLAND, K. Chinese academics writing for publication: English teachers as text mediators. **Journal of Second Language Writing**, v. 33, n.

This paper discusses a key aspect of Chinese scholars writing for publication in English: the role played by local English teachers as literacy brokers or “text mediators”. Increasingly, academics in China are required to, p. 43–55, 2016.

MAGALDI, D.; BERLER, M. Semi-structured interviews. **Encyclopedia of personality and individual differences**, p. 4825–4830, 2020.

MAHLANGU, V. P. Exploring Challenges of Supervising Postgraduate Students in Open Distance Learning in Higher Education Settings. **Bulgarian Comparative Education Society**, 2021.

MARTÍN, P. et al. Publishing research in English-language journals: Attitudes, strategies and difficulties of multilingual scholars of medicine. **Journal of English for Academic Purposes**, v. 16, p. 57–67, 2014.

MARTINEZ, R.; GRAF, K. Thesis Supervisors as Literacy Brokers in Brazil. **Publications**, 2016.

MORTON, J.; STORCH, N.; THOMPSON, C. Feedback on writing in the supervision of postgraduate students: Insights from the work of Vygotsky and Bakhtin. **Journal of Academic Language & Learning**, v. 8, n. 1, p. 24–36, 2014.

MOSTAFA, G. M. M. Professional Development of PhD Supervisors: Proposals for the Egyptian Universities. [s.d.].

NASSAJI, H.; SWAIN, M. A Vygotskian Perspective on Corrective Feedback in L2: The Effect of Random Versus Negotiated Help on the Learning of English Articles. **Language Awareness**, v. 9, n. 1, p. 34–51, mar. 2000.

NÓBREGA, M. H. DA. Orientandos e orientadores no século XXI: Desafios da pós-graduação. **Educação & Realidade**, v. 43, p. 1055–1076, 2018.

NURIE, Y. Doctoral Students’ Perceived Needs and Preferences for Supervisors’ Written Feedback. **PASAA: Journal of Language Teaching and Learning in Thailand**, v. 56, p. 112–144, 2019.

PALINKAS, L. A. et al. Purposeful sampling for qualitative data collection and analysis in mixed method implementation research. **Administration and policy in mental health and mental health services research**, v. 42, p. 533–544, 2015.

PANAHI, P.; BIRJANDI, P.; AZABDAFTARI, B. Toward a sociocultural approach to feedback provision in L2 writing classrooms: the alignment of dynamic assessment and teacher error feedback. **Language Testing in Asia**, v. 3, n. 1, 1 dez. 2013.

PAUDEL, J. Unpacking Teachers' Experiences of Teaching Writing at the Undergraduate (Bachelor) Level in Nepal. **Journal of NELTA**, v. 26, n. 1–2, p. 70–82, 2021.

REID, J. Responding to ESL students' texts: The myths of appropriation. **Tesol Quarterly**, v. 28, n. 2, p. 273–292, 1994.

RENNINGER, K. A. et al. **Handbook of child psychology. Volume four, Child psychology in practice**. [s.l.] John Wiley & Sons, 2006.

SÁ, M. J.; SANTOS, A. I.; SERPA, S. The academic supervisor of higher education students' final projects: A gatekeeper of quality. **Academic Journal of Interdisciplinary Studies**, v. 10, n. 1, p. 152–160, 2021.

SHEEN, Y. Introduction: The role of oral and written corrective feedback in SLA. **Studies in Second Language Acquisition**, v. 32, n. 2, p. 169–179, jun. 2010.

STORCH, N. Written corrective feedback from sociocultural theoretical perspectives: A research agenda. **Language Teaching**, v. 51, n. 2, p. 262–277, 2018.

TLALI, T. et al. Challenges Confronting Postgraduate Supervision at the National University of Lesotho. **International Journal of African Higher Education**, v. 9, n. 2, p. 22–39, 2022.

VAN DER LAAN, L. et al. The higher degree by research student as 'master': Utilising a design thinking approach to improve learner experience in higher degree research supervision. **Journal of University Teaching & Learning Practice**, v. 18, n. 1, p. 3, 2021.

VAN NOORDEN, R. The true cost of science publishing. **Nature**, v. 495, n. 7442, p. 426–429, 2013.

WALKER, M.; THOMSON, P. **The Routledge Doctoral Supervisor's Companion. Supporting effective Research in Education and the Social Sciences. London and New York: Routledge**, 2010.

WELLARD, S.; MCKENNA, L. Turning tapes into text: Issues surrounding the transcription of interviews. **Contemporary nurse**, v. 11, n. 2–3, p. 180–186, 2001.

WISNIEWSKI, B.; ZIERER, K.; HATTIE, J. The power of feedback revisited: a meta-analysis of educational feedback research. **Frontiers in Psychology**, v. 10, p. 3087, 2020.

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: O GÊNERO AULA COMO ARTEFATO TRANSGRESSIVO PARA O ENSINO E A APRENDIZAGEM

Almiro Ébani de Mello Neto ¹

Plínio de Souza Júnior ²

Viviane Raposo Pimenta ³

Introdução

O ensino de línguas estrangeiras (LE) é uma prática histórica que tem sido amplamente difundida em todo o mundo, desde a Antiguidade, quando o conhecimento de línguas diferentes era um atributo valorizado pelos viajantes, comerciantes e diplomatas (Culpeper, 2011). Este ensino tem sido fundamental para a integração entre culturas, permitindo a comunicação e o intercâmbio de informações e ideias, promovendo o desenvolvimento econômico e cultural de diferentes regiões (Bassnett, 2008)

-
- 1 Graduando em Letras Licenciatura – Inglês da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Professor de Português como Língua Estrangeira – NuLi – Rede Andifes–UFOP. E-mail: almiro.neto@aluno.ufop.edu.br
 - 2 Graduando em Letras Licenciatura – Inglês pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Graduado em Letras Licenciatura Português pela UFOP. Professor de Português como Língua Estrangeira – NuLi – Rede Andifes. E-mail: plinio.junior@aluno.ufop.edu.br
 - 3 Professora do Programa de Pós-Graduação em Letras do Departamento de Letras da Universidade Federal de Ouro Preto. Coordenadora do Centro de Línguas e Culturas – CLIC-DELET-DRI e do NuLi – Rede IsF. E-mail: viviane.pimenta@ufop.edu.br

No Brasil, o ensino de línguas estrangeiras teve mais força a partir do século XIX, com a chegada de imigrantes europeus e a abertura do país ao comércio internacional (Barbosa, 2003). Desde então, tem havido uma crescente demanda por aprendizes de idiomas, tanto para fins acadêmicos como profissionais (Costa; Neves, 2010).

No contexto universitário brasileiro, o ensino de PLE tem sido oferecido por diversas instituições, como a Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), dentre outras (Souza; Ferreira, 2016). Entretanto, o campo apresenta desafios únicos para o ensino, tais como a variedade linguística, a adaptação à cultura brasileira e a falta de formação adequada dos professores (Oliveira; Almeida, 2019).

Nesta ótica, a importância do estudo sobre o ensino de português como língua estrangeira no Brasil é inegável. Diante da diversidade de contextos e demandas no ensino de línguas, a pesquisa acadêmica contribui para a elaboração de estratégias pedagógicas mais eficazes e para o aperfeiçoamento dos métodos e abordagens.

Breve panorama histórico do ensino de LE e PLE no Brasil: do Período Colonial a 2022

Iniciando pelo Período Colonial (1500-1822), verifica-se que os jesuítas foram os precursores do ensino e do aprendizado de línguas estrangeiras na América Portuguesa. O processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras na fase da colonização ocorria em duas frentes. De um lado, havia o interesse dos padres no aprendizado do tupi/tupinambá/tupiguarani, mas como um meio expediente para facilitar o ensino do português e viabilizar o processo de supressão das línguas indígenas. Em contrapartida, as LEs também eram ensinadas nos “colégios destinados à formação de sacerdotes que se ocupavam da instrução dos filhos brancos dos colonos e da catequese dos índios” (Oliveira, 2015, p. 28).

O processo de ensino do português aos indígenas era bastante rudimentar e, muitas vezes, realizado por padres missionários sem formação específica, o que resultava em um ensino inadequado. Os métodos

eram baseados em castigo físico e humilhação para forçar os povos nativos a aprenderem a língua portuguesa, o que causou danos irreparáveis a eles (Oliveira, 2015, p. 28). O método da repetição/imitação empregado no ensino também era fatídico para os povos nativos. Oliveira (p. 28, 2015) compartilha que “esses exercícios desmotivavam os índios e uma tristeza imperava entre eles ao estudarem nos colégios dos padres”.

Caminhando para o final do Período Colonial, verifica-se que o movimento de ensino das LEs, especialmente a língua portuguesa aos indígenas, intensificou-se. Um desses episódios se observa na proibição do uso da língua tupi, em 1758, pelo Marquês de Pombal, tornando o português a língua única do Brasil (Leffa, 1999).

No âmbito do ensino de português como língua estrangeira para os indígenas, não houve grandes mudanças em relação ao Período Colonial. Continuou a ser visto como uma forma de dominação cultural e política, sendo que os métodos de ensino ainda se baseavam em castigo físico e humilhação para obrigar os povos nativos a aprender (Oliveira, 2015).

Retomando as semelhanças entre o Período Colonial e o Período Imperial do Brasil para o ensino e aprendizado de LEs, é pertinente salientar que os negros africanos não tinham permissão para frequentar os colégios jesuítas para aprender idiomas, incluindo o português. Os jesuítas administravam escolas só para os filhos de famílias abastadas, que eram brancos e de origem europeia. A escravidão era vista como incompatível com a educação formal (Albuquerque; Fraga Filho, 2006).

Isso reflete a desigualdade racial e social presente nesses períodos, em que os negros eram considerados inferiores e não tinham os mesmos direitos e oportunidades que os brancos. A falta de acesso à educação formal para os negros escravizados significava que eles tinham que aprender a língua portuguesa de outras formas, como através da convivência cotidiana com os colonizadores e outros grupos sociais, ou por meio do ensino informal limitado, como aulas particulares dadas por mestres de ofícios ou outros escravos mais velhos e experientes. No entanto, esse formato

de ensino nem sempre oferecia uma aprendizagem correta (Albuquerque; Fraga Filho, 2006).

Apesar de todos os obstáculos, muitos dos africanos que foram escravizados aprenderam a língua portuguesa e a usavam como uma forma de se comunicar, resistir à opressão e manter suas tradições culturais. Alguns até mesmo aprenderam a ler e escrever, o que os permitia ter acesso a informações e a se comunicar com outros escravos e com a população livre (Albuquerque; Fraga Filho, 2006).

Embora os escravizados africanos não tivessem permissão para ensinar seus idiomas aos outros, eles os mantinham e os passavam para as gerações futuras. Isso resultou na preservação e perpetuação de diversas línguas africanas no Brasil, mesmo após anos de escravidão e opressão (Petter, 2005).

O ensino de línguas estrangeiras era visto, em certa medida, como uma forma de promover o progresso e a modernização do país, já que havia uma necessidade de se estabelecer relações comerciais e culturais com outras nações. No entanto, mesmo com esse pressuposto, o ensino de idiomas estrangeiros ainda era bastante limitado (Leffa, 1999).

Quanto às metodologias de ensino de idiomas praticadas neste período, apesar de haver a expectativa de um processo mais comunicativo – como apontado pelo Ministro Epitácio Pessoa –, a metodologia tradicional continuou imperando. As etapas que se seguiam consistiam em tradução, gramática, leitura e análise (Rocha, 2019).

De modo geral, a metodologia tradicional para o ensino de LEs possuía as seguintes características: a) enfoque na gramática: a ênfase era na memorização de regras gramaticais e na compreensão da estrutura do idioma, sem muita preocupação com a prática da conversação; b) tradução como ferramenta principal: a tradução de textos era considerada a ferramenta central para aprender um idioma, com foco na capacidade de ler e escrever na língua estrangeira; c) falta de imersão no idioma: o ensino de línguas estrangeiras não envolvia a imersão no idioma, ou seja, os alunos não tinham oportunidade de ouvir ou praticar a língua em situações reais de comunicação; d) professor dominador: o professor

era o detentor do conhecimento e da autoridade – a relação aluno-aluno era, praticamente, inexistente; e e) restrito a uma elite econômica: o ensino de línguas estrangeiras, especialmente o inglês, era restrito a uma elite privilegiada, o que limitava a possibilidade de acesso para a maioria da população (Leffa, 1999)

Em termos do aprendizado do PLE por parte dos estrangeiros que não eram da elite, a maioria desses que viviam no Brasil não tinha acesso a uma educação formal e, conseqüentemente, não tinha a oportunidade de aprender português. Alguns estrangeiros aprendiam o idioma através de aulas com professores particulares, enquanto outros aprendiam através de convivência com a população local (Chagas, 1957). No entanto, a falta de uma estrutura formal de ensino de PLE foi um obstáculo para a integração deles na sociedade brasileira.

Pode-se considerar que o Brasil só começou a avançar na didática das línguas modernas a partir de 1931, por meio de outra reforma educacional. Desta vez, pelo Ministro Francisco Campos. De acordo com Oliveira (2015),

nessa reforma, houve uma preocupação com o ensino das línguas estrangeiras modernas: francês, inglês e alemão no secundário. O latim era a única língua clássica do currículo. Assim, a Reforma Francisco de Campos constituiu a primeira tentativa criteriosa na atualização dos estudos dos idiomas modernos. A orientação didática consistia na adoção do *Método Direto Intuitivo*, que visava ao ensino da língua estrangeira na própria língua estrangeira (Oliveira, 2015, p. 31).

O objetivo dessa metodologia era proporcionar o contato do estudante com os aspectos culturais e civilizatórios mais relevantes, através do conhecimento linguístico, bem como ajudá-lo a praticar o idioma falado e escrito, sem a participação da língua materna. Com essas condições, Rocha (2019) informa que o ensino de idiomas estrangeiros modernos passou a comportar 5 anos obrigatórios (ciclo fundamental), sendo 4 sé-

ries para o francês, 3 séries para o inglês, 2 séries para o latim e alemão facultativo.

A Reforma de Capanema ainda buscou romper com a metodologia tradicional de ensino de línguas, que seguia se baseando na gramática e tradução. A sugestão metodológica da Reforma era o Método Direto. Somado a ele, surgiu uma abordagem com a ideia de ser mais efetiva e prática, o Método Audiolingual, que também enfatizava a prática da conversação e a imersão no idioma (Fogaça; Gimenez, 2007).

No contexto do PLE, pode-se inferir que o ensino ainda estava em desenvolvimento no período de 1940 a 1960. Em 1953, por exemplo, são criados os primeiros livros na área de Ensino e Aprendizagem de Línguas (EALin), de Maria Junqueira Schmidt e Antonio Carneio Leão. Embora o interesse pelo PLE estivesse crescendo e algumas instituições educacionais continuassem a oferecer cursos nesse segmento, havia limitações no ensino e na disponibilidade de vagas (Rocha, 2019).

Durante esse período, o Brasil passou por uma série de transformações políticas e sociais, ocasionados pelo impacto da Segunda Guerra Mundial e da industrialização no mundo. De igual modo, teve implicações no ensino de PLE, pois a demanda por ensinar o idioma a imigrantes e estrangeiros aumentou. No entanto, a discriminação e o preconceito enfrentados por eles dificultavam o aprendizado da língua e a integração na sociedade brasileira (Rocha, 2019).

Nos anos 60 e 70, criou-se a Metodologia Audiovisual como uma alternativa ao método tradicional – baseado na gramática e tradução – e ao método audiolingual – que enfatizava a prática da conversação. Seu propósito era oferecer uma abordagem pedagógica que combinasse elementos visuais e sonoros com o ensino de línguas estrangeiras (Martins, 2017). A popularização deste método ocorreu quando a tecnologia se tornou mais acessível e permitiu a criação de materiais de ensino de alta qualidade. Ele ainda é utilizado em algumas instituições de ensino de línguas estrangeiras na atualidade, embora outras a tenham substituído por metodologias mais recentes (Martins, 2017).

Ainda sobre as décadas de 1960 e 1970, o ensino de português como língua estrangeira (PLE) começou a se desenvolver, mas timidamente. Novas metodologias e teorias começaram a ser aplicadas, o que resultou em programas de ensino ligeiramente mais eficazes e adaptados às necessidades dos alunos (Rocha, 2019).

Em linhas gerais, após 1980, o processo de ensino de LEs no Brasil – seja das demais línguas modernas estrangeiras, seja de PLE – evoluiu em, pelo menos, quatro aspectos. O primeiro deles está ligado à LDB de 1996 que manteve as diretrizes da LDB de 1971, acrescentando novas disposições. Além de destacar a importância do ensino de línguas estrangeiras para o desenvolvimento cultural e científico, estabeleceu a necessidade de incentivar o aprendizado de outras línguas além da língua inglesa. Também incluiu a formação dos professores em línguas estrangeiras como um elemento importante para garantir a qualidade do ensino (Rocha, 2019).

O segundo aspecto percebido é a maior ênfase na comunicação. O enfoque passou a ser a habilidade de se comunicar na língua estrangeira, em vez de apenas conhecer regras gramaticais. Entretanto, o foco na comunicação também recebeu numerosas críticas por não preparar efetivamente os alunos para se comunicarem em contextos reais (Almeida Filho, 2001).

O terceiro aspecto compete à adoção de novos métodos de ensino. O *Método Audiolingual* foi gradualmente substituído por métodos como, por exemplo, o *Ensino Baseado em Tarefas*, a aprendizagem interativa e a imersão linguística. Para fins de conhecimento, alguns dos métodos já citados neste estudo, e outros que ainda são utilizados no Brasil na atualidade, são: Método Callan, Método CLT (*Communicative Language Teaching*), Método Natural, Aprendizagem baseada em projetos, Método Audiolingual, Método Direto, Método Descoberta, Método Interativo, Método por Tarefas, Método por Competências, Método de Estudo de Caso, Método por Problemas, Método por Jogos, Método de Ensino de Leitura e Método por Atividades Aplicadas.

Finalmente, o quarto aspecto que o ensino de idiomas progrediu foi em relação ao contato com a tecnologia que ocorreu de modo mais intenso a partir dos anos 2000. Devido aos avanços da área – como a criação e a atualização de computadores, além da expansão e democratização da internet –, a tecnologia passou a ser usada ora como ferramenta, ora como a base do ensino (Finardi; Porcino, 2014).

Dentre os numerosos exemplos, pode-se citar o aprendizado *on-line*, com a utilização de plataformas e aplicativos de ensino de línguas; a gamificação, com o uso de jogos e atividades lúdicas para ensinar idiomas; a realidade virtual e aumentada, pautando-se na imersão em ambientes virtuais para simulação de situações reais de comunicação; o reconhecimento de fala, partindo do uso de reconhecimento de voz para melhorar a pronúncia e compreensão oral; e a inteligência artificial, por meio da utilização de *chatbots*⁴ para ajudar na prática da língua.

Conforme o ensino de português como língua estrangeira foi e tem evoluído no território brasileiro, especialmente após a década de 1990, as discussões também têm se ampliado e colaborado com o fazer docente. Nesta esfera, pode-se levantar o surgimento de diferentes termos associados ao ensino do português como LE, que apontam para as concepções e intenções do professor sobre seu processo. Nesta direção, a bibliografia de base indica o Português como Segunda Língua (PSL), sendo uma terminologia que se refere ao ensino do português para aqueles que já possuem uma língua materna; o Português como Língua Não-Materna (PLNM), referindo-se ao ensino do português para aqueles que não possuem o português como língua materna, sendo de uso peninsular; o Português como Língua de Aquisição (PLA), como o próprio termo indica, tendo como objetivo a aquisição da língua; o Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL), associado ao ensino do português para aqueles que possuem outro idioma como materno – é o caso dos indígenas e surdos; o Português

4 Chatbots são programas de computador projetados para simular conversas humanas, geralmente através de interfaces de texto ou voz. Eles são usados, por exemplo, para automatizar tarefas de atendimento ao cliente, fornecer informações gerais, ajudar na resolução de problemas, ensino de idiomas, dentre outros. Os chatbots são baseados em regras predefinidas ou em inteligência artificial, como machine learning, para entender e responder as mensagens dos usuários.

para vizinhos/fronteiras, sendo seu uso determinado pela localização geográfica; dentre outros (Fontana; Camargo; Nunes, 2022).

No caso deste estudo, optou-se pelo termo PLE devido ao seu uso estar associado à área de atuação dos pesquisadores deste trabalho. Em outras palavras, é uma nomenclatura frequentemente observada tanto em universidades brasileiras, para atender aos intercambistas que desejam aprender a língua, quanto em universidades estrangeiras, para atender aos alunos que estão interessados em aprender o português. Ademais, o termo PLE é comumente associado ao objetivo de atender a necessidades de comunicação específicas, como para fins estudantis, comerciais e profissionais.

Outro ponto de discussão significativo que tem orientado o processo de ensino do PLE na atualidade é a reflexão de Zoppi-Fontana (2009) acerca da percepção do português como *língua transnacional*. O conceito está ligado a uma língua que se expandiu além das fronteiras de um país e se tornou uma linguagem comum para comunidades em diferentes locais. Por isso, é utilizada como uma ferramenta para a comunicação global, sendo fundamental para a globalização econômica, política e cultural.

No entanto, Zoppi-Fontana (2009) esclarece que o português, na ótica da língua transnacional, pode ser limitante por desconsiderar a complexidade do idioma e sua diversidade regional. Posto de outra forma., a concepção de português como língua transnacional – como um produto de mercado – leva a uma homogeneização da língua, especialmente pela imposição de normas e padrões fechados para o ensino (*gramatização*).

A crítica de Zoppi-Fontana (2009) explica que desconsiderar a diversidade da língua e a sua evolução ao longo do tempo, dando foco ao seu valor de troca (capitalização linguística), gera um paradoxo. De um lado, tem-se o Estado com seus aparelhos ideológicos defendendo com entusiasmo os interesses do português como língua nacional no território brasileiro. Do outro, tem-se a atuação dos Estados internacionais parceiros sobre os domínios dos usos do português em seus territórios, permitindo com que o idioma seja manipulado como uma mercadoria, contradizendo e transcendendo, portanto, o conceito de nacionalidade.

Ao observar o processo de transnacionalização do português com atenção, quatro meios têm contribuído para esse fenômeno (Zoppi-Fontana, 2009). O primeiro são os *acontecimentos linguísticos*, ou seja, momentos históricos que têm impacto significativo na evolução da língua – como a criação do Celpe-Bras (1993). O segundo são os *instrumentos linguísticos*, que se referem a ferramentas, como gramáticas, dicionários e materiais didáticos, usados para preservar e regular a língua – o exame do Celpe-Bras também se enquadra nesta categoria. O terceiro é a *institucionalização do saber metalinguístico*, isto é, o processo pelo qual o conhecimento sobre a língua é sistematizado e incorporado nas instituições acadêmicas e governamentais – como a criação de cursos de formação em PLE. Finalmente, o quarto meio é a *monumentalização da língua portuguesa*, vinculada ao processo de elevação da língua a um status de objeto de admiração e preservação, frequentemente com a intenção de preservar a identidade cultural – como o Museu da Língua Portuguesa.

O ensino de PLE na UFOP: reflexões e práticas possíveis

A partir da breve retomada histórica e conceitual proposta na seção anterior, verifica-se como o ensino de LE e PLE no Brasil é marcado por tensões, contradições e rupturas. A compreensão desses fundamentos é imprescindível para a atuação consciente dos professores sobre o próprio trabalho, principalmente no que diz respeito às tomadas de decisão sobre o método, abordagem de ensino e uso de materiais didáticos em sala de aula.

Partindo das premissas apontadas na seção anterior sobre as abordagens e metodologias relativas ao ensino de línguas, um questionamento surge: considerando que todos os métodos e abordagens de ensino de LE e PLE possuem suas limitações, como superá-las e proporcionar ao aluno um aprendizado equilibrado e funcional? Esse questionamento tem norteado o trabalho docente de ensino de idiomas na UFOP e, apesar de não haver uma resposta definitiva para a pergunta, algumas reflexões podem ser compartilhadas sobre como esse impasse tem sido contornado dentro do processo de ensino do PLE, especificamente.

Ao falar do ensino de português como língua estrangeira, além de Zoppi-Fontana (2009) e seus questionamentos sobre a língua transnacional, tem sido fundamental considerar as reflexões realizadas por Freire (1997), Matencio (2009), Kumaravadivelu (2001) e Gee (1999), haja vista que esses autores destacam a importância de se compreender a educação como espaço de transformação e de construção de conhecimento, e isso inclui a sala de aula para o ensino de línguas. Atualmente, as práticas de ensino de PLE na UFOP têm se orientado em conceitos desenvolvidos pelos pesquisadores supracitados, tais como *educação crítica e transgressiva*, *gênero aula*, *pós-método*, *multiletramento crítico* e *decolonização*.

Segundo Freire (1997), a educação crítica e transgressiva é aquela que permite o indivíduo compreender o mundo ao seu redor, questioná-lo e transformá-lo. Este pensamento também foi largamente defendido e ilustrado por bell hooks⁵ em seu livro *Teaching to Transgress* (1994). De qualquer forma, para o ensino de PLE, assumir esta postura tem sido importante, pois tem possibilitado aos alunos não apenas aprender a língua, mas também compreender sua cultura, sua sociedade e sua história.

Neste sentido, na turma *Intermediário 2 (B1)*⁶ – composta por alunos que têm como língua nativa o espanhol –, ter conservado um posicionamento em sala de aula em que as relações foram horizontais, ou seja, valorizando as subjetividades, promoveu uma interação aluno-professor mais significativa, inclusive no concernente à compreensão mútua e autoaceitação.

O mesmo se observou no contexto da turma *Básico (A2)*⁷ – compreendida por alunos que têm o ibo, hauçá e inglês como línguas nativas.

5 bell hooks (pseudônimo de Gloria Jean Watkins) foi uma escritora, teórica feminista e ativista dos direitos das mulheres que optou por escrever o seu nome com letra minúscula para subverter as normas sociais de poder e hierarquia presentes na nossa cultura e na língua. De acordo com a própria bell hooks, a escrita minúscula é uma forma de resistência à “autoridade autêntica” e ao “individualismo autoritário”. Ela argumenta que a escrita minúscula é uma expressão política que destaca a importância de construir relações interpessoais baseadas em igualdade e colaboração em vez de poder e autoridade. Desta forma, este estudo preservou na escrita as suas intenções sobre o seu nome.

6 Essa turma possuía discentes de diferentes nacionalidades. Havia alunos da Bolívia, Colômbia, Venezuela e Chile.

7 Esta turma era composta por alunos nativos da Nigéria.

Um dos elementos centrais para o êxito do processo foi a criação de uma atmosfera de aprendizado que dava abertura para o discente ser autônomo, podendo, por exemplo, questionar e recomendar temas para os encontros seguintes ou materiais que eles gostariam de ver em sala. Em uma ocasião, o grupo pediu para que a aula fosse baseada na leitura, em português, de um texto escrito por uma autora admirada por eles, Chimamanda Ngozi Adichie⁸. Na prática, ter atendido o pedido dos estudantes revelou ser bastante produtivo e significativo, pois eles se sentiram ouvidos, representados culturalmente e motivados a aprender.

Avançando para Matencio (2002), a autora destaca a importância do *gênero aula* na construção do conhecimento. Sua teoria propõe que a aula pode ser compreendida como um artefato, isto é, uma criação social que tem um papel importante na construção e na reprodução dos discursos escolares. Neste sentido, a aula pode ser compreendida como um espaço crítico e de transformação, no qual é possível trabalhar com a diversidade linguística e cultural dos alunos e promover a interculturalidade.

Ainda conforme a pesquisadora, a aula pode ser utilizada como uma ferramenta pedagógica para problematizar os padrões linguísticos dominantes e valorizar as variações linguísticas dos discentes. Ao trabalhar com a diversidade linguística na sala de aula, o professor pode promover uma educação crítica e comprometida com a equidade e a justiça linguística.

Enquanto professores, o ponto de vista de Matencio (2002) tem se expressado, principalmente, na elaboração dos materiais didáticos autorais, em que há uma preocupação em trazer componentes críticos para as práticas, com o intuito de discutir alguns desafios do Brasil – como a questão dos indígenas, do racismo e regionalismos. Vale sinalizar que, quando se trata das turmas dos níveis básicos, devido à limitação de vocabulário própria do nível, não é possível realizar discussões escritas e orais profundas sobre esses temas a partir do português. No entanto, é possível trabalhar os componentes críticos com o uso de imagens, elementos grá-

8 Chimamanda Ngozi Adichie é uma escritora nigeriana, reconhecida por sua literatura e seus ensaios sobre identidade, gênero, raça e política. Ela nasceu em Enugu, Nigéria, em 1977, e é considerada uma das principais vozes da literatura africana contemporânea.

ficos e infográficos – ferramentas do Método Audiovisual – como auxílio na construção de vocabulário.

No que se refere ao conceito do *pós-método*, trata-se de uma ideia desenvolvida por Kumaravadivelu (2001) que se liga à necessidade de superação dos métodos tradicionais de ensino de línguas e à busca por novas abordagens que estejam mais adequadas às necessidades e características dos alunos e contextos de aprendizado. De acordo com o autor, os métodos tradicionais de ensino de línguas – como aqueles praticados durante o Período Colonial e Imperial expressos na seção anterior – têm se baseado em uma visão mecanicista e linear do processo de aprendizagem, que desconsidera a complexidade e a dinamicidade das relações entre o aluno, o professor, o conteúdo e o contexto.

O *pós-método* está consoante às perspectivas de Freire (1997) e Matencio (2002), propondo uma abordagem mais crítica, reflexiva e contextualizada, que reconheça a importância da interação social, da identidade e da subjetividade dos alunos, da cultura e da sociedade, na construção do conhecimento e na aquisição de novas línguas. Isso implica uma mudança na forma como se concebe e se pratica o ensino, passando de uma orientação centrada na transmissão do conteúdo para uma orientação centrada na construção do conhecimento pelo aluno, em um processo mais ativo e participativo.

Nas aulas estruturadas para os alunos do *Intermediário 1 (B1)*⁹ – estudantes que têm como primeira língua o espanhol – alguns dos gêneros utilizados com as turmas e que têm promovido contextos genuínos de prática, de abertura para a interculturalidade e para o pensamento crítico e reflexivo são: as narrativas interculturais, permitindo ao aluno explorar e compreender diferentes perspectivas através da escuta e da produção de histórias de vida de pessoas de diferentes países e culturas; os diálogos socioculturais, incentivando o aluno a refletir sobre questões sociais e culturais relevantes e a se envolver em discussões interculturais com colegas de diferentes origens; os jornais murais, permitindo que os alunos criem um espaço de expressão para discutir questões relevantes

9 Turma composta por colombianos, venezuelanos e chilenos.

e compartilhar conhecimento sobre diferentes culturas; o ensaio argumentativo, ajudando a desenvolver habilidades de pensamento crítico, reflexão e argumentação ao estimular o aluno a escrever sobre questões sociais e culturais relevantes; e as atividades de simulação, permitindo que os alunos experimentem situações socioculturais de uma cultura diferente da sua, promovendo a compreensão intercultural.

Em relação ao *multiletramento crítico*, o conceito foi desenvolvido a partir da interseção entre as áreas da alfabetização e da teoria da mídia. Um dos precursores desse conceito foi James Paul Gee, que o introduziu em sua obra *An Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method* (1999). Outros autores que contribuíram para a consolidação desse conceito incluem David Barton, Mary Hamilton, Angela Lee-Cock, e Eve Gregory.

Em linhas gerais, o *multiletramento crítico* é uma abordagem pedagógica que se concentra em desenvolver nas pessoas a capacidade de ler, interpretar e agir em relação a diferentes tipos de textos e mídias, de uma forma consciente, crítica e reflexiva. No contexto do ensino do PLE na UFOP, o *multiletramento crítico* tem buscado integrar as habilidades linguísticas e culturais do aluno com a compreensão crítica da mensagem que está sendo transmitida.

Isso significa que o ensino não tem se limitado à transmissão de conhecimentos sobre gramática e vocabulário, mas tem se orientado no desenvolvimento de habilidades para analisar, interpretar e produzir diferentes tipos de textos e mídias no português. O objetivo é ajudar o aluno a se comunicar de forma efetiva e crítica em diferentes situações sociais, culturais e políticas no território brasileiro.

Finalmente, o último conceito que tem guiado a construção das práticas de ensino do é a *decolonização*, ou seja, uma ideia que se baseia na necessidade de desfazer as estruturas de poder e opressão impostas pelo colonialismo e pela globalização econômica. Isso inclui questionar as narrativas dominantes e as perspectivas eurocêntricas que permeiam a educação e os sistemas de ensino, bem como a valorização das diversas culturas, línguas e histórias.

A aplicação da ideia de *decolonização* no ensino de línguas estrangeiras na UFOP tem significado reconhecer a importância do português brasileiro e das culturas do Brasil, valorizando-as como fontes legítimas de conhecimento e identidade. Em outras palavras, tem-se mudado a forma como o português é ensinado, tornando-o menos eurocêntrico e mais voltado à cultura brasileira.

Assim, respondendo à pergunta realizada no início da seção, o que o trabalho docente de PLE na UFOP tem revelado é que, para superar as limitações de métodos e abordagens de ensino de LE, é interessante avaliar criticamente quais outros modelos têm se apresentado e utilizá-los quando uma necessidade de aprendizado puder ser atendida por eles. De igual forma, dedicar momentos para conhecer novas perspectivas teóricas e cruzá-las com a prática tem ajudado a equilibrar e reparar eventuais lacunas que aparecem no processo de aprendizado. Finalmente, as discussões promovidas pelos demais professores de PLE e pelas orientadoras acerca do ensino e dos seus processos históricos no Brasil, tem auxiliado a tomar decisões conscientes e coerentes sobre as abordagens utilizadas.

Considerações Finais

Esta pesquisa esteve concentrada em compartilhar algumas experiências de ensino referentes à área do português como língua estrangeira no contexto da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) e, como observado, o fazer docente é permeado por diversas questões históricas, políticas, educacionais, sociais e econômicas, demandado um profundo processo de reflexão por parte do professor.

Apesar de muitas vezes não serem reflexões palatáveis, como as relacionadas ao Período Colonial e Imperial, é imprescindível realizá-las com o intuito de diminuir as desigualdades e evitar práticas desatualizadas e infrutíferas no próprio ensino. Ainda sobre o processo de reflexão, é recomendável que alguns pesquisadores primordiais, como Freire (1997) e Matencio (2009), sejam revisitados com frequência, pois apresentam pontos que, facilmente, podem passar despercebidos na execução do ofício.

De qualquer modo, não é interesse deste material encerrar as discussões sobre o assunto ou estabelecer as considerações trazidas como verdade absoluta, pois todo processo educacional é composto por diferentes variáveis e subjetividades. Cada área do ensino, por si só, possui suas próprias tensões e contradições. O propósito das informações levantadas foi de socializar o conhecimento e promover uma troca genuína e horizontal com o interlocutor.

Referências

- ALBUQUERQUE, W. R. DE; FRAGA FILHO, W. **Uma história do negro no Brasil**. [s.l.] Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006., 2006.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. DE. O ensino de línguas no Brasil de 1978: e agora? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 1, n. 1, p. 15–29, 2001.
- BASSNETT, S. Translation studies (4th ed.). **Handbook of Pragmatics**. Routledge. 2008, pp 1412-1426
- BARBOSA, M. A história do ensino de línguas estrangeiras no Brasil. In: C. Braga & M. E. Leite (Eds.). **Ensino de línguas estrangeiras no Brasil: tendências e desafios**. 2003, pp. 11-20. Editora FGV.
- CHAGAS, R. V. C. **Didática especial de línguas modernas**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1957.
- COSTA, M., & NEVES, M. Aprendizagem de línguas estrangeiras no Brasil: uma perspectiva histórico-pedagógica. **Cadernos de Pesquisa**, 2010, 40(144), 969-983.
- CULPEPER, J. **Historical pragmatics**. John Benjamins Publishing Company. 2011.
- FINARDI, K. R.; PORCINO, M. C. Tecnologia e Metodologia no Ensino de Inglês: Impactos da Globalização e da Internacionalização. **Ilha do Desterro A Journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies**, v. 0, n. 66, p. 239, 2014.
- FOGAÇA, F. C.; GIMENEZ, T. N. O ensino de línguas estrangeiras e a sociedade. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 7, n. 1, p. 161–182, 2007.

FONTANA, A. C.; CAMARGO, B. DA S.; NUNES, M. I. L. Diferentes nomenclaturas de português como língua não materna. **Revista de Estudos de Português como Língua Internacional**, 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1997.

GEE, J. P. **An introduction to discourse analysis: Theory and method**. London: Routledge. 1999.

KUMARAVADIVELU, B. **Beyond methods: Macrostrategies for language teaching**. New Haven: Yale University Press. 2001.

LEFFA, V. J. O ensino das línguas estrangeiras no contexto nacional. **Apliest**, n. 4, p. 13–24, 1999.

MARTINS, S. A. Ensino de Línguas Estrangeiras: História e Metodologias. **Revista Internacional d’Humanitats**, v. 41, p. 75–88, 2017.

MATENCIO, L. C. **Educação crítica e transgressiva: Possibilidades e desafios**. 2009.

MONTALVÃO, S. DE S. Gustavo Capanema e o Ensino Secundário no Brasil: a Invenção de um legado. **História da Educação**, v. 25, p. 1–31, 2021.

OLIVEIRA, L. F., & ALMEIDA, M. C. Desafios no ensino de português como língua estrangeira para universitários estrangeiros no Brasil. *In*: M. C. Almeida & L. F. Oliveira (Eds.), **Ensino de português como língua estrangeira no contexto universitário brasileiro**. 2019. (pp. 31-40). Editora Universitária UFMG.

OLIVEIRA, R. S. **Linha do tempo da didática das línguas estrangeiras no BrasilNon Plus**, 2015.

PETTER, M. M. T. Línguas africanas no Brasil. **Gragoatá**, v. 10, n. 19, p. 193–217, 2005.

ROCHA, N. A. O ensino de Português língua estrangeira no Brasil: ontem e hoje Linguagens–**Revista de Letras, Artes e Comunicação**. Blumenau-SC, 2019.

SANTOS, T., & SILVA, J. Ensino de português como língua estrangeira: um estudo de caso em Angola. *In*: A. Lopes & J. Silva (Eds.). **Ensino de línguas estrangeiras: desafios e perspectivas**. 2012. (pp. 123-132). Editora UFMG.

SOUZA, A., & FERREIRA, M. Ensino de português como língua estrangeira no contexto universitário brasileiro. *In*: A. Souza & M. Ferreira (Eds.), **Desafios e oportunidades no ensino de línguas estrangeiras no Brasil**. 2016. (pp. 95-103). Rio de Janeiro: Editora UFRJ.

ZOPPI-FONTANA, M. G. O português do Brasil como língua transnacional. *In*: **O português como língua transnacional**. Campinas, SP: RG, 2009. p. 13-41. USP (Universidade de São Paulo). **Dados sobre o ensino de português como língua estrangeira**. Instituto de Estudos da Língua Portuguesa. 2018.

OS GÊNEROS DISCURSIVOS E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO BALIZADORES DA PRÁTICA DOCENTE

Fernanda de Quadros Carvalho Mendonça

Introdução

Encontramos o conceito de gênero tanto nos documentos oficiais – Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa Ensino Fundamental (PCN/EF, 1998), Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio (PCNEM, 1999), Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) – como em materiais didáticos (Brait; Pistori, 2012).

Este conceito está presente no cotidiano dos profissionais da educação e/ou dos que são ligados à pesquisa. Assim, entendemos ser necessário compreender seu conceito para que este possa balizar a prática docente orientando as escolhas desses profissionais na área, uma vez que não há como ensinar/aprender os gêneros discursivos fora das práticas discursivas e suas esferas comunicativas. Nesse conjunto de documentos, a orientação é de se adotar o texto como unidade de ensino e os gêneros como objeto mediador do processo de ensino-aprendizagem.

É importante frisar, também, que, no Brasil, na BNCC, que é o documento regulatório das práticas pedagógicas em todos os ciclos da Educação Básica, muitos conceitos apresentados fazem parte das discussões que passam os estudos do Círculo de Bakhtin, apesar de não mencionar diretamente o círculo, tampouco outro autor utilizado em muitas defini-

ções que o documento apresenta. O apagamento da autoria apresenta-se, para nós, como um ponto muito complexo e que deve ser problematizado em outro momento, já que a BNCC é um documento para ser usado por professores que se encontram em sala de aula e deveriam ter acesso a essa informação, a fim de adquirir base teórica e fonte de consulta.

Dito isto, procuramos apresentar, neste estudo, uma breve discussão sobre o conceito de gêneros discursivos, as tecnologias digitais e as novas práticas sociais, que balizam o trabalho dos professores. Essa proposta possui relevância em razão de defendermos o desenvolvimento de práticas docentes com os gêneros discursivos considerando e explorando a diversidade de práticas sociais e as condições de produção sócio-históricas dos diversos gêneros, ao reconhecer o processo de produção do texto como uma atividade responsiva, na qual o professor é o responsável por criar situações e estratégias em que os alunos utilizem os gêneros em diferentes situações, ou seja, um trabalho de língua materna voltado para o uso dos textos em gêneros específicos.

Desse modo, iremos, na primeira parte da nossa discussão, apresentar o Círculo de Bakhtin e suas ideias; na segunda seção, abordaremos o conceito de gênero sob a perspectiva dos pesquisadores do Círculo de Bakhtin, deslocando-o do confinamento do famoso ensaio *Os gêneros do discurso*, já que o conceito foi discutido em obras anteriores a está tão famoso, como apontam Brait e Pistori (2012):

[...] o conceito de gênero não se reduz a uma caracterização do discurso por meio dos três termos conhecidos e reconhecidos a partir da leitura do texto de Bakhtin “Os gêneros do discurso” – **tema, composição e estilo** –, trabalho que não será objeto deste artigo por ser largamente conhecido: a concepção de gênero vai sendo construída ao longo dos trabalhos do Círculo, como resposta a outras tendências dos estudos da linguagem que, de alguma forma, se interessaram pelo tema. (Brait; Pistori, 2012, p. 373)

Posteriormente, trataremos das tecnologias digitais como mola propulsora de mudanças nas nossas práticas sociais, porquanto tivemos como consequência do avanço das tecnologias digitais manifestações, principalmente, em dois aspectos: a presença de textos multimodais – popularizados pela democratização das tecnologias digitais – e as questões de multiculturalismo – uma demanda política da contemporaneidade.

O círculo de Bakhtin e algumas de suas ideias

De acordo com Brait e Pistori (2012),

[...] é impossível pensar ou assumir a postura do Círculo diante da questão do gênero sem, necessariamente, levar em conta outros conceitos a ele ligados, caso de linguagem, signo ideológico, enunciado concreto, texto, discurso/relações dialógicas, forma arquitetônica, forças centrípetas, forças centrífugas, dentre outros. (Brait; Pistori, 2012, p. 374)

Sendo assim, apresentaremos, a seguir, brevemente o Círculo e algumas de suas ideias.

O “Círculo de Bakhtin”, um grupo de intelectuais russos, encabeçado por Mikhail Bakhtin e seus colegas Valentin N. Volóchinov e Pavel N. Medvedev, é responsável por discussões sobre o caráter dialógico da linguagem. Em consonância com Faraco (2009), seus membros mergulharam fundo nas discussões de filósofos do passado e nutriram uma paixão pela linguagem.

Para o Círculo não há distinção entre língua e linguagem, como propunham os estudos do final do século XIX e início do século XX. O idioma russo não faz entre eles uma distinção clara, e eles se diferenciam no contexto. A língua viva em sua concretude ratifica a compreensão do trabalho com os usos sociais da língua(gem) em pluridiversificadas situações interlocutivas. Volóchinov ([1929] 2021, p. 174) destaca que “não encontraremos nenhum sistema imóvel de normas idênticas entre si. Ao contrário, veremos um processo ininterrupto de formação de normas linguísticas”.

E complementa: “a língua apresenta-se como um fluxo de formação ininterrupto” (Volóchinov, 2021, p. 174).

Assim, o conceito de dialogismo, unificador das obras do círculo bakhtiniano, funda a sua concepção de linguagem, ao tomar a língua em sua totalidade concreta, viva, em seu uso real, portanto, com sua propriedade de ser dialógica. Bakhtin (1988) expressa que “em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa” (Bakhtin, 1988, p. 88).

Com base nos estudos de Bakhtin, podemos afirmar, então, que todos os enunciados no processo de comunicação são dialógicos, assim como um enunciado absolutamente neutro não existe. Para o filósofo, um enunciado tem um autor, revela uma posição, tem destinatário, tem um sentido de ordem dialógica e admite uma resposta. Há uma dialogização interna da palavra – perpassada sempre pela palavra do outro, assim como o enunciatador, para constituir um discurso, leva em conta o discurso de outrem, presente no seu; ademais, destaca-se que o discurso não está voltado para a realidade em si, mas para os discursos que a circundam. Todo discurso é inevitavelmente ocupado, atravessado pelo discurso alheio, sendo o dialogismo as relações de sentido estabelecidas entre dois enunciados.

Para os estudiosos do Círculo, a ideologia refere-se às múltiplas formas de compreender, apreender e avaliar a realidade social. Tudo o que é considerado ideológico possui um determinado sentido e remete a algo situado fora de si mesmo. Portanto, são múltiplas formas, relativamente estabilizadas e valorativas, de apreender e compreender a realidade social, com suas nuances, lutas, crenças e aspirações.

Os estudiosos do Círculo situam ao lado da ideologia oficial (entendimento da ideologia como ‘falsa consciência’, como aceito pelo marxismo oficial) a ideologia do cotidiano, que é a que se constitui nos encontros casuais e fortuitos, a que mais se aproxima das relações de produção e a que é mais afetada por ela. É de Volóchinov a definição: “Por ideologia entendemos todo o conjunto de reflexos e das interpretações da realidade

social e natural que tem lugar no cérebro do homem e se expressa por meio de palavras [...] ou outras formas sígnicas” (Volóchinov, 1998, p. 107).

Segundo Volóchinov (1998), a ideologia é carregada de um índice social de valor e é o valor social que matiza a ideologia, materializando a avaliação singular e responsiva às repercussões das situações interlocutivas, ressaltando que o horizonte valorativo é constituído de interesses e valores, sempre em processo de formação, de um determinado grupo social. Assim, conforme Franco, Pereira e Costa-Hübes (2019), para Bakhtin todo discurso é engendrado por relações dialógicas e balizado pelas ancoragens do cronotopo e se materializa na forma de enunciados concretos, irreiteráveis e responsivos às reverberações da situação de interação, sendo movidos por projeções ideológicas e valorativas.

Sobre a obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (MFL), vale ressaltar que esta expõe um leque de discussões e postulados teóricos relacionados à linguagem, bem como apresenta a filiação teórica do Círculo de Bakhtin a uma concepção de linguagem que busca compreender este fenômeno em sua natureza real.

É no capítulo intitulado *Língua, Fala e Enunciação* que Volóchinov amplia a crítica ao objetivismo abstrato, por esta corrente conceber a língua de modo objetivo, a partir da abstração individual subjetiva, cujas regras são imutáveis. Nesse capítulo o que o autor questiona perpassa pela reflexão se a língua, tal como é concebida nessa tendência, está em conformidade com a realidade. A noção de que o sistema linguístico se dá de maneira exterior ao indivíduo é apontada na crítica destes teóricos como uma recriação à ideia que se tem de outros sistemas sociais, diretamente relacionados à infraestrutura, sem considerar os aspectos da superestrutura que influenciam sobremaneira nos processos de interação verbal.

O autor ainda informa que essa noção de objetivismo aponta para duas possibilidades de compreensão do que vem a ser o objetivo: a consciência subjetiva do falante e a própria noção da palavra. Nesse raciocínio, o sistema linguístico é visto, pois, como uma espécie de produto da reflexão sobre a língua e não procede necessariamente da consciência do locu-

tor. Assim, tais afirmações permitem que cheguemos à ideia de que, dessa forma, o sistema linguístico não serve para propósitos imediatos de comunicação. Volóchinov propõe que a norma linguística, se assim for concebida, não serve ao locutor para que este sujeito realize necessidades enunciativas concretas.

Nessa mesma linha, Volóchinov reforça que, embora considere (ainda que provisoriamente) a legitimidade das formas linguísticas, estas não se dão de maneira isolada, uma vez que sempre remetem a signos construídos em um contexto social, histórico e ideológico. O autor também nos apresenta uma distinção essencial aos nossos estudos: o signo e o sinal. Num processo de interação verbal, quando locutor e receptor (chamados por Volóchinov de interlocutores, cuja nomenclatura será explorada nesta resenha posteriormente) interagem em um mesmo contexto, estes consideram as formas linguísticas em sua variação. O sinal, deste modo, é imutável e corresponde ao processo de identificação do sujeito. Já o signo é mutável e se dá no processo de compreensão dos atos enunciativos, como uma espécie de descodificação. Assim, a forma linguística sempre remete à construção de signos e implica, necessariamente, em um contexto ideológico, em que a palavra é carregada de sentido vivencial.

Sobre o subjetivismo idealista, podemos afirmar que este tem como prioridade o ato de fala, de criação individual como fundamento da língua. Em outras palavras, os autores afirmam que essa corrente defende que só é possível compreender a natureza da linguagem se os atos de fala forem investigados. Dessa forma, a língua é um processo ininterrupto de construção, tendo como base as leis da psicologia individual e se origina, portanto, no interior do indivíduo. Com isso, pode-se afirmar que essa noção de que os atos de fala são do interior dos indivíduos remete à ideia de que a cada ato enunciativo algo é criado na/sobre a língua. Nesse sentido, o sujeito é psicológico e a enunciação é o resultado da expressão da consciência individual. A linguagem é, então, um ato monológico, individual e a língua um produto acabado, estável. No entanto, podemos observar que a orientação apresentada não considera os fatores sociais e interacionais presentes na enunciação e desconsidera os elementos constituintes

do discurso que são responsáveis pela comunicação: a relação entre o eu, o outro e o meio.

Em MFL, Volóchinov traça críticas ao subjetivismo idealista, pois, para este, realizar uma leitura materialista da língua não pode estar dissociada do contexto histórico e ideológico. Vale ressaltar que outra crítica ao subjetivismo idealista consiste em uma abordagem de homogeneização linguística, sem considerar que mesmo dentro de uma língua nacional os sujeitos falantes constroem formas particulares de fazer uso da língua.

Portanto, frisamos que as ideias postas pelos autores do Círculo de Bakhtin fazem reflexões sobre os paradigmas anteriores (o Subjetivismo e o Objetivismo) para construir uma teoria acerca da atividade verbal a partir da evidência de elementos que, até então, não teriam sido aprofundados/abordados com certa profundidade na história das teorias linguísticas sobre as concepções de linguagem.

A seguir, trataremos mais especificamente do conceito de gênero discursivo e a sua relevância para as práticas docentes.

O conceito de gênero discursivo e a relevância para as práticas docentes

Sobre o conceito de gêneros, sabemos que estes estão ligados à atividade humana e que se desenvolvem em determinada esfera social (Bakhtin, 2003). Segundo o autor, todas as atividades da comunicação humana em suas mais diversas práticas sociais estão, desde sua origem, ligadas às práticas de linguagem, no bojo das quais se atualiza um ou mais gêneros discursivos (Bakhtin, 2003, p. 261).

De acordo com Brait e Pistori (2012), a realidade do gênero é a realidade social de sua realização no processo da comunicação. Eles são “práticas comunicativas reais e concretas, construídas por sujeitos que interagem nas esferas das relações humanas e da comunicação” (Silva, 1999, p. 92) e é no interior dessas esferas que os gêneros discursivos são elaborados em resposta às necessidades sociointerlocutivas dos sujeitos. Temos conhecimento que são muitas e diversas as esferas comunicativas; sendo

assim, consoante Silva (1999, p. 92), os gêneros discursivos são múltiplos, heterogêneos.

Bazerman (2011, p. 13) salienta que o gênero é como uma categoria social que emerge historicamente e é praticado socialmente. Para o autor, os gêneros são coleções percebidas de enunciados e esses enunciados são delimitados, têm começo e fim, ocupando um lugar definido no tempo e no espaço, sendo percebidos como portadores de algum sentido.

Portanto, conforme Ottoni (2005), “os gêneros discursivos estão sempre associados a determinada/s prática/s social/is e o texto é visto como se fosse uma janela para se examinar essa/s prática/s” (Ottoni, 2005, p. 7).

E os gêneros discursivos da esfera digital?

Sabemos que estes têm sido afetados e modificados devido ao uso das diferentes tecnologias digitais. Contudo, de acordo com Marcuschi (2004), os gêneros digitais são ancorados em outros gêneros já existentes e é esse um dos motivos para a ocorrência da transmutação, temática que também será abordada na próxima seção.

Dito isto, a seguir, delimitaremos teoricamente o que compreendemos sobre o gênero discursivo digital, as tecnologias digitais e suas implicações.

O gênero discursivo digital e as tecnologias digitais

Brait e Pistori (2012) mencionam que, na contemporaneidade, assumimos novos valores em “relação a tempo/espaço, público/privado, efêmero/duradouro” (Brait; Pistori, 2012, p.340) e a vivência da e na pandemia mostrou-nos que, mais do que nunca, precisamos compreender os novos modos e os novos eventos, pois nesse acontecimento discursivo vimos que as tecnologias digitais passaram a fazer parte nas nossas práticas sociais definitivamente.

Assim, diante do avanço tecnológico, assistimos ao nascimento de novos gêneros que possibilitaram as novas formas de interações e práticas sociais. Contudo, Bakhtin assinala que

Ao nascer, um novo gênero nunca suprime nem substitui quaisquer gêneros já existentes. Qualquer gênero novo nada mais faz que completar os velhos, apenas amplia o círculo de gêneros já existentes. Ora, cada gênero tem seu campo predominante de existência em relação ao qual é insubstituível [...]. Ao mesmo tempo, porém, cada novo gênero essencial e importante, uma vez surgido, influencia todo o círculo de gêneros velhos: o novo gênero torna os velhos, por assim dizer, mais conscientes, fá-los melhor conscientizar os seus recursos e limitações, ou seja, superar a sua ingenuidade. (Bakhtin, 2008, p. 340)

Percebemos, então, que o nascimento dos novos gêneros se dá mesmo para atender, conforme Brait e Pistori (2012) afirmam, “os novos valores assumidos pelo homem contemporâneo em relação a tempo/espaço, público/privado, efêmero/duradouro” (Brait, Pistori, 2012, p. 374).

O fato é que muitos estudiosos no século passado nos apresentavam as tecnologias digitais como a solução para nossos problemas, o que não aconteceu. E pudemos constatar isso na pandemia. Vimos que no cenário pandêmico a necessidade de uso das tecnologias digitais devido ao isolamento social fez como que nossos problemas, principalmente os educacionais, fossem expostos. Como sinalizam Assis, Komesu e Fluckiger (2020), esse período “até acentuou desigualdades estruturais nele presentes, também em processos de ensino da escola dita tradicional” (Assis; Komesu; Fluckiger, 2020, p.10).

As tecnologias digitais apresentaram-se como um único meio possível para o ensino e aprendizagem em tempos pandêmicos. Observamos que, naquele momento, a escola não foi capaz de agenciar as mudanças impostas pelo avanço tecnológico, bem como a urgência exigida pela pandemia, já que anteriormente ao evento pandêmico resistia em reconhecer a existência da cultura digital e a necessidade de inserir os letramentos digitais (conjuntos de conhecimentos que permite acesso à esfera digital) nas suas práticas pedagógicas, como defendem os autores Mendonça e Soares (2019), Ribeiro (2016), Rojo (2012), Pretto (2014), Santaella (2014) e Paiva (2016).

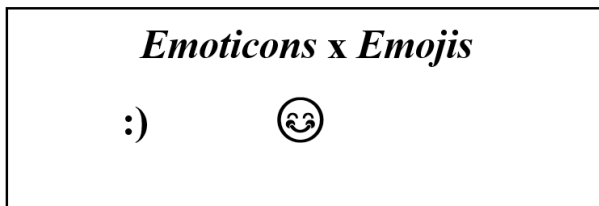
Deste modo, na tentativa de delimitar conceitualmente o que entendemos por gênero discursivo digital, recorremos a Araújo (2016), ao explicar que a relação entre linguagem e tecnologia é uma “coreografia dançada pelos gêneros dos discursos que se reajustam e se reelaboram nos diversos ambientes tecnológicos” (Araujo, 2016, p. 54). Como já foi dito anteriormente, muitos gêneros discursivos que circulam na esfera digital são ancorados em outros e sofrem uma transmutação. Para Araújo (2016), a ideia de transmutação deriva dos estudos sobre gêneros de Bakhtin ([1929] 1997), que define gêneros discursivos como “tipos relativamente estáveis de enunciados” (Bakhtin, 1997, p. 280). Sobre a transmutação, Bakhtin ([1929] 1997), ao classificar os gêneros em primários (simples) e secundários (complexos), explica que é no processo de transformação dos gêneros secundários que estes “absorvem e transmutam os gêneros primários de todas as espécies” (Bakhtin, 1997, p. 282). Conforme Araújo e Biase-Rodrigues (2007, p. 80), “se um gênero é absorvido pelo outro, se as características de um são reinterpretadas por um outro, fatalmente estaremos diante de um novo gênero” – nisso consiste o fenômeno formativo da transmutação de gêneros. Os autores ainda ressaltam que:

[...] como usuários e profissionais do ensino da linguagem, não só convivemos com a transposição de alguns gêneros do meio impresso para o digital como nos deparamos com significativas transformações decorrentes dos recursos da nova tecnologia e, em consequência, temos de operar comunicativamente com novos gêneros e com uma linguagem multimodal (cf. JEWITT & KRESS, 2003) e multifuncional, o que nos exige um letramento digital. (Araujo; Biase-Rodrigues, 2007, p. 79).

Mendonça (2020), em sua dissertação de mestrado, intitulada *Tecnologias digitais na sala de aula: reflexões sobre a aprendizagem de produção textual*, define gêneros digitais como “gêneros discursivos que sofreram transmutação das novas tecnologias, tendo como características o hibridismo que integra diversos tipos de linguagens composto de elementos semióticos” (Mendonça, 2020, p. 56). Para a autora, “A transmu-

tação acontece para dar conta das novas necessidades da língua que se instauram nas esferas comunicativas, devido à grande complexidade social em que estão inseridos” (Mendonça, 2020, p. 56). Para ilustrar a nossa discussão, podemos citar os “emojis” e os “emoticons”, elementos gráficos utilizados nas interações em ambientes digitais. Os “emojis”, que são imagens coloridas que representam expressões faciais, gestos, que expressam sentimentos e servem para substituir a demonstração facial de sentimentos que ficam ausentes durante essas interações, já é a evolução dos “emoticons”, que são representações gráficas composta de caracteres alfanuméricos, como letras, números e sinais de pontuação com o objetivo de representar uma expressão facial ou um objeto. Nesses dois exemplos (ver figura 01), podemos verificar a ocorrência da transmutação de gestos e atitudes próprios de uma interação face a face para a esfera digital no intuito de suprir uma lacuna existente nesse tipo de interação.

Figura 1- Exemplo de *emoticons* x *emojis*



Fonte: Ilustração criada pela autora.

De acordo com Mendonça (2020), os gêneros discursivos digitais apresentam alguns atributos, a saber:

o uso das tecnologias digitais influencia nas atividades comunicativas que originam gêneros; o suporte ou ambiente em que os textos aparecem podem determinar os gêneros; as novas práticas comunicativas; a presença de formas comunicativas próprias com um certo hibridismo (oralidade e escrita) (Mendonça, 2020, p. 57).

Conforme listado pela autora, muitas são as características que permeiam esses gêneros que circulam na esfera digital e para que possamos ter um trabalho de sala de aula efetivo precisamos dominar essas novas práticas, pois sabemos que existem gêneros que não são aprendidos naturalmente, ou seja, é preciso dedicação a eles para se ter seu domínio.

Dito isto, adiante iremos tratar sobre o trabalho pedagógico com os gêneros discursivos.

O trabalho pedagógico com os Gêneros Discursivos

Como já sinalizado anteriormente, sabemos que alguns documentos oficiais são balizadores das práticas docentes. A BNCC (Base Nacional Comum Curricular), o principal deles, foi criada no intuito de equalizar um conjunto fundamental de conhecimentos e habilidades dentro da Educação Básica e, para tal, ela apresenta uma série de conteúdos que devem ser utilizados no planejamento das aulas.

Já em relação aos gêneros discursivos digitais, objeto deste estudo, a BNCC (2018) elenca vários deles como possibilidades de serem utilizados nos componentes curriculares e essa orientação nos faz refletir sobre a necessidade de, cada vez mais, compreendermos a cultura digital na qual estamos inseridos na contemporaneidade.

Podemos apontar aqui alguns gêneros digitais que são sugeridos pela BNCC (2018). São eles: produção de “vlogs” – que são conteúdos em forma de vídeo sobre assuntos diversos de autores e normalmente são publicados no aplicativo Youtube; “podcast” – é um arquivo de áudio digital de diversos conteúdos que são narrados e que podem ser baixados ou transmitidos *on-line*. Encontramos alguns *podcast* que nos remetem aos programas de rádio, outros a entrevistas televisivas, outros são de contação de histórias infantis, uma infinidade de gêneros; os *gifs* (*Graphics Interchange Format*) – que são imagens que possuem movimento; os *memes* – que podem ser criados com imagens, vídeos e gifs e são usados para fins humorísticos ou satíricos, (Brasil, 2018, p. 509). Neste documento encontraremos também a orientação para produção, criação

e compartilhamento nas redes sociais e/ou em outros ambientes digitais de memes e gifs (Brasil, 2018, p. 522).

Isto posto, como mencionado anteriormente, é urgente nos apropriarmos do que chamamos cultura digital, entendermos esses novos caminhos, pois nesse evento pandêmico vimos as tecnologias digitais tornarem-se parte de nossas práticas sociais e no planejamento do nosso trabalho.

Assim, defendemos que o trabalho do professor abarque essa diversidade de novos gêneros que permeiam a esfera digital, porque acreditamos que a inserção da cultura digital na sala de aula traz a possibilidade de trabalhar uma grande diversidade de textos (orais, escritos, multimodais etc.).

Dito isto, a seleção dos gêneros discursivos para se trabalhar com os alunos deve ser feita pelo professor, considerando que o aluno possa, através destes, desenvolver habilidades de leitura, entendimento de textos, análise linguística e produção escrita, conforme os variados gêneros e suas especificidades. Podemos iniciar esse trabalho familiarizando os alunos com os modos de dizer de um e de outro gênero até que esse mesmo aluno, no seu processo de desenvolvimento educacional, possa começar a produção de cada um deles.

Acreditamos que trabalhar com os mais variados gêneros discursivos em sala de aula proporcione aos nossos alunos o conhecimento de um repertório diversificado de textos, suas condições de produção e suportes de circulação na sociedade.

É importante frisar que o professor de Língua Portuguesa não precisa ser um especialista em todas as áreas, mas deve passar a observar os elementos mais marcantes dos gêneros com os quais pretende trabalhar; buscar informações básicas sobre eles; procurar relacioná-los ao propósito comunicativo dos gêneros; trocar informações e impressões com outros profissionais e com os próprios alunos (Padilha, 2008 apud Paraná, 2008, p. 58). Além disso, ao realizar o planejamento do ensino dos gêneros discursivos, poderá se fundamentar nos três grandes eixos

das práticas de linguagem: oralidade (fala), escrita, leitura, todos eles convergindo para uma dimensão de análise linguística – ensino de língua articulado na condição de prática de linguagem.

Concluindo

Conhecer teoricamente o conceito de gêneros discursivos que permeia os documentos oficiais é de grande relevância para o trabalho docente. Logo, reconhecemos que tomar posse desse conhecimento dará possibilidade a esses profissionais e/ou pesquisadores de maior exploração das práticas de linguagem que são a base das práticas comunicativas.

Assim, no intuito de atendermos as demandas contemporâneas, principalmente dos gêneros que circulam na esfera digital, necessitamos compreender as implicações que o uso das tecnologias digitais acarreta nossas práticas cotidianas. Entender como e quais as possibilidades que se apresentam para o desenvolvimento da aprendizagem dos nossos alunos é o que justifica, mais uma vez, a relevância das discussões propostas neste estudo.

Devemos propor o uso das tecnologias digitais, na sala de aula, para potencializar novas formas de aprendizado do aluno. Um aprendizado compartilhado e colaborativo em que o conhecimento é construído, de incentivo à criatividade e de desenvolvimento do pensamento crítico, bem como a promoção de novos letramentos condizentes com as exigências do mundo contemporâneo.

Por fim, defendemos o desenvolvimento de práticas docentes com os gêneros discursivos que considerem e explorem a diversidade de práticas sociais e as condições de produção sócio-históricas dos diversos gêneros, tomando o processo de produção do texto como uma atividade responsável. A escola, nesse contexto, precisa ser agente promulgadora desse trabalho em que o professor é o responsável por criar situações e estratégias para que os alunos utilizem os gêneros em diferentes situações, ou seja, um trabalho de língua materna voltada para o uso dos textos em gêneros específicos e dentro da realidade social do aluno.

Referências

ARAUJO, Júlio. Reelaborações de gêneros em redes sociais. *In: Redes Sociais e ensino de línguas: o que temos que aprender*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 49-63.

ARAÚJO, Júlio Cesar; BIASI-RODRIGUES, Bernadete. Questões de estilo no gênero chat aberto e implicações para o ensino de língua materna. *In: ARAÚJO, J. C. (Org.). Internet & Ensino: novos gêneros, outros desafios*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 78-92. BRAIT; PISTORI, 2012

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 maio 2019.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch (1979). **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. Os Gêneros do Discurso. *In: Estética da Criação Verbal*. Tradução de Paulo Bezerra, São Paulo: Martins Fontes. Cap. 6. 2003, 421p.

BAZERMAN, Charles. **Gêneros Textuais / Charles Bazerman, Carolyn Miller**. |(Orgs.) Angela Paiva Dionísio, Carolyn Miller, Charles Bazerman, Judith Hoffanagel; tradução Benedito Gomes Bezerra, Fabiele Stockmans De Nardi, Darío Gómez Sánchez, Maria Auxiliadora Bezerra, Joice Armani Galli. – 1. ed. – Recife: [s.n.], 2011.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FRANCO, Neil; PEREIRA, Rodrigo Acosta; COSTA-HÜBES, Terezinha da C. Por uma análise dialógica do discurso. *In: GARCIA, Dantielli Assumpção; SOARES, Alexandre Sebastião Ferrari (Orgs.). De 1969 a 2019: um percurso da/na análise de discurso*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.

ASSIS, Juliana Alves; KOMESU, Fabiana; FLUCKIGER, Cédric. Em torno dos efeitos da Covid-19 em práticas letradas acadêmica. *In: ASSIS, Juliana Alves; KOMESU, Fabiana; FLUCKIGER, Cédric. Práticas discursivas em letramento acadêmico [recurso eletrônico]: questões em estudo: volume IV: Efeitos*

da Covid-19 em práticas letradas acadêmicas. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2020.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção de sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

MENDONÇA, Fernanda de Quadros Carvalho; SOARES, Claudia Vivien Carvalho de Oliveira. **O uso de tecnologias digitais na sala de aula**: contribuições para o ensino e aprendizado da produção textual nos anos finais do ensino fundamental. In: ATAIDE, C. A.; SOUSA, Valéria Viana. **Língua, texto e ensino**: descrições e aplicações / Cleber Alves de Ataíde; Valéria Viana Sousa. [Org.]. **Pipa Comunicação**, 2018. p.1107-1112. Disponível em: <https://www.gelne.com.br/arquivos/L%C3%ADngua-texto-e-ensino%20-%20Gelne.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2019.

MENDONÇA, Fernanda de Quadros C; SOARES, Claudia Vivien C de Oliveira. Tecnologias digitais na sala de aula: um breve olhar para a BNCC. In: XIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO. **Anais...** Vitória da Conquista, 2019, v. 13, p. 2764-2768.

MENDONÇA, Fernanda de Quadros Carvalho. **Tecnologias digitais na sala de aula**: reflexões sobre a aprendizagem de produção textual. 2020. 152f. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens–PPGCEL, Vitória da Conquista, 2020.

OTTONI, Maria Aparecida Resende. **Gêneros textuais/discursivos**: um debate teórico. 2005. Disponível em: www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/SIGET_III/artigos/Otoni.pdf. Acesso em: 20 ago. 2018.

PAIVA, Francis Arthuso. Leitura de imagens em infográficos. In: COSCARELLI, Carla Viana *et al.* **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola, 2016. p. 44-59.

PRETTO, Nelson de Luca. Redes sociais e educação: o que quer a geração alt+tab nas ruas? **Liinc em Revista**, v. 10, n. 1, 2014. Disponível em: <http://revista.ibict.br/liinc/article/view/3498>. Acesso em: 10 maio 2019.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Textos multimodais**: leitura e produção. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola editorial, 2012.

SANTAELLA, L. A aprendizagem ubíqua na educação aberta. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 7, n. 14, p. 15-22, set./dez. 2014. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/3446/3010>. Acesso em: 20 set. 2017

SILVA, Jane Quintilliano G. Gênero discursivo e tipo textual. **Scripta**, 2(4), 87-106, 1999.

VOLÓCHINOV, Valentin N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário Sheilla Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2021.

A SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO GÊNERO NORTEADOR DO TRABALHO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA

Leidiane Pereira Neiva
Viviane Raposo Pimenta

Introdução

Neste estudo é apresentado como a sequência didática permite aos alunos acesso sistemático e contextualizado dos conhecimentos relacionados à língua materna, de modo específico à escrita. Assim, objetivava-se analisar os recursos que devem ser mobilizados pelo professor para a elaboração de uma sequência didática que considere a produção textual como interação verbal e prática social (Marcuschi, 2008). Em síntese, busca-se compreender a prática docente considerando alguns gêneros discursivos utilizados para a concretização de seu trabalho e como deve ser a organização da abordagem em sala de aula para que a aprendizagem seja viabilizada

Comumente, as aulas de língua portuguesa se apresentam pautadas no livro didático e voltadas para regras gramaticais e conceitos avulsos. De modo contrário, estudos contemporâneos se voltam para o aprimoramento desse ensino, a fim de que a educação seja um construto global, capaz de ser feita considerando sua complexidade (Morin, 2009) e voltada para a prática social do estudante. Assim, ressalta-se a importân-

cia de analisar quais recursos podem ser utilizados pelo professor para que esse fim seja alcançado.

Para tanto, entender como se faz e a importância da Sequência Didática (SD) é um primeiro passo para a utilização deste percurso, haja vista que planejamento e objetivos bem definidos são fundamentais para o bom trabalho do professor. Paralelo a isso, em consonância com Zabala (1998) sugere-se abordar dentro da SD os conteúdos factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais, de modo que as habilidades dos alunos sejam desenvolvidas integralmente de maneira estratégica e organizada. Dentro desses conceitos, a prática de escrita pode ser pensada de maneira estratégica, pautada no ensino processual (Reinaldo, 2001) do texto, na avaliação do percurso da aprendizagem e, principalmente, ancorada nos gêneros textuais (Antunes, 2003; Marcuschi, 2008). Em suma, a organização das aulas por meio da SD permite aos alunos acesso sistemático e progressivos aos conhecimentos linguísticos necessários para a produção de determinado gênero textual (Doltz *et al.*, 2004); esses capazes de viabilizar a aprendizagem na medida em que o trabalho com a linguagem perpassa tais pilares e se voltam para formação integral dos alunos.

Assim, este estudo se organiza iniciando com a definição de sequência didática, ancorando-se nos pressupostos de Doltz, *et al* (2004) e Zabala (1998); a seguir, são apresentados os tipos de conteúdos importantes para a formação integral do estudante, segundo Zabala (1998), bem como a fundamentação do ensino processual de produção de textos; mais adiante, são apresentadas as práticas do professor a considerar a execução aula partindo dos conteúdos factuais apontados por Zabala (1998); a avaliação diagnóstica dos textos dos alunos e, por fim, a devolutiva feita para eles após a avaliação de suas produções.

A Sequência Didática como forma de organização do trabalho do professor

As sequências didáticas representam uma forma interessante de organizar o ensino, a fim de resolver problemas pedagógicos encontrados pelo professor em aula. Para Zabala (1998), a SD consiste em um “conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realiza-

ção de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e o fim conhecido tanto pelos professores como pelos alunos”. Nas aulas de Língua Portuguesa, por exemplo, a organização das aulas por meio de sequência didática permite aos alunos acesso sistemático e progressivos aos conhecimentos linguísticos necessários para a produção de determinado gênero textual (Doltz *et al.*, 2004).

Nesse viés, são levantadas questões como: como a atividade atual se relaciona com o conteúdo seguinte? Como posso adequar as atividades? A turma está pronta para avançar? A faixa etária dos alunos está correspondente às atividades? Quais atividades devem ser inseridas para alcançarmos determinadas habilidades? As aulas estão adequadas ao contexto sociocultural dos alunos? Responder a essas questões representa um trabalho atento e cuidadoso do professor, haja vista que ele deve saber exatamente quando determinada aula termina e quando outra começa, para que seja possível alcançar o objetivo estabelecido na SD.

Inicialmente, o professor deve organizar e planejar criteriosamente onde ele vai começar e onde vai terminar determinada atividade. Sendo assim, haverá reflexões sobre os conhecimentos prévios dos alunos, o ponto de partida das atividades, as sequências e a finalidade de cada aula. Desse modo, a SD também funciona como uma análise da própria prática docente, pois a interação e respostas dos alunos funcionam como *feedbacks* em prol de uma adequação e aprimoramento pedagógico.

Em meio a isso, algumas atividades utilizadas para avaliação permitirão que o professor avalie sua própria prática (Zabala, 1998): onde foram necessárias mais ou menos intervenções, quais lacunas foram identificadas, entre outros. Logo, a SD é uma espécie de instrumento que norteia o professor na condução e planejamento das aulas, capaz de ajudar a melhorar o corpo e a sequência das atividades, que auxiliam no que concerne à construção gradual de habilidades pelos alunos. Ela é, portanto, um passo a passo de como as atividades podem ser concebidas com base naquilo que alunos já sabem e naquilo que se pretende ensinar.

Para isso, é importante que as aulas estejam articuladas entre si, a fim de que tanto o professor quanto os alunos tenham conhecimento

da construção de conhecimento que será estabelecida, ou seja, a organização em começo, meio e fim considera um planejamento de atividades que podem ocorrer durante uma ou várias aulas, com objetivos bem definidos. É esse fio condutor que auxiliará o professor em sua própria organização pessoal frente ao trabalho e situará o estudante em seu percurso de aprendizagem.

Para que seja efetivo, esse fio condutor da sequência didática sempre considera a faixa etária dos estudantes, o que ele já aprendeu, se determinado conteúdo já finalizou ou está prestes a finalizar; o que se pretende trabalhar em seguida; se já é possível avançar ou se ainda são necessárias outras intervenções ou redefinições. Em paralelo, quando o estudante também consegue se situar nesse contexto, ele também apresenta dúvidas e melhor participação de sua própria aprendizagem, pois sabe de forma mais consciente onde está e onde pretende chegar ao participar de determinada aula.

A aula: Sequência Didática em diálogo com a Transposição Didática como orientadoras no ensino de gêneros

As ações do professor seguindo a organização pré-definida do ensino dos gêneros textuais corresponde aos estudos do Interacionismo Sociodiscursivo, o qual apresenta o conceito de transposição didática, sendo esse a passagem dos saberes teóricos aos saberes a ensinar. Chevallard (1991) aponta como a transposição didática, a transformação dos conhecimentos teóricos em conhecimentos didáticos, capazes de serem ensinados e aprendidos em sala de aula. Nessa direção, Pietro e Schneuwly (2014) apresentam as “dimensões ensináveis do gênero”. Ou seja, há um parâmetro a ser decidido para que o professor planeje as atividades e faça a didatização, que seria a prática “do ensino, da maneira de guiar os alunos, da relação mantida com a metodologia” (Chevallard, 1991, p. 69). Dessa forma, são estabelecidos caminhos a percorrer, a saber: buscar entender as determinações oficiais de ensino prescritas tanto pelo Governo quanto pelo Projeto Político Pedagógico da escola; seleção de gêneros a serem trabalhados em aula; consultas ao aporte teórico referente ao ob-

jeto de estudo; análise de contextos sociodiscursivos dos textos em questão; e análise do contexto de intervenção didática.

Esse tipo de análise corrobora para que a aula de Língua Portuguesa seja um espaço de construção coletiva e interação, e que a escrita assuma um lugar de interesse por parte do aluno, pois sabe-se que o estudante precisa se situar no contexto de produção para que se aproprie da escrita (Antunes, 2003). Quando as capacidades de linguagem dos estudantes não são consideradas, há o que Barros (2012) chama de “modelo teórico”, uma abordagem deslocada da realidade e distante daquilo que se busca para a efetividade do ensino:

[...] o modelo do gênero pode ser visto, a priori, apenas teoricamente, isto é, sua não necessitaria levar em conta as capacidades dos alunos nem as particularidades do contexto de ensino. Ele pode ser elaborado, a princípio, de forma genérica e servir como base teórica para a elaboração de diversas SD [seqüências didáticas] — essas, sim, precisam ser adaptadas a um contexto de ensino específico, uma vez que se configuram ferramentas didáticas que possibilitam a transposição do conhecimento teórico de um gênero para o conhecimento a ser ensinado. (Barros, 2012, p. 15).

Nessa perspectiva, uma pesquisa realizada por Cordeiro (2000) na 3ª série do “Colégio Arquidiocesano de São Paulo”, antes e após a aplicação da SD, revela transformações importantes no âmbito da linguagem, apresentando o seguinte:

[...] a elaboração e o trabalho com uma seqüência didática para o ensino/aprendizagem de um gênero textual específico permitiram aos professores identificar com mais precisão as diferentes dimensões textuais a serem ensinadas e, em consequência observar e avaliar melhor as capacidades de linguagem dos alunos, trabalhando com estes de uma forma mais eficiente. Ao mesmo tempo, o modelo interacionista sócio-discursivo de análise de textos pro-

posto por Bronckart possibilitou-nos uma análise fina das produções dos alunos, revelando claramente as diferenças entre os textos iniciais e finais. Assim, acreditamos que, articuladas, ambas propostas podem fornecer aos professores uma base para o ensino dos gêneros textuais e da produção de textos. (Cordeiro, 2000, p.37).

Assim, percebe-se a preocupação de pesquisas recentes em estabelecer formas de inserir os gêneros textuais nas aulas de Português, de modo que não basta somente trabalhar a diversidade de texto, mas também pensar em como a modelização de determinado gênero pode ser feita na sala de aula. Mais ainda, pensa-se em quais habilidades (tipos de conteúdo) determinado texto pode desenvolver no aluno: o que será apresentado a seguir em consonância com os estudos de Zabala (1998).

Organização sistemática do ensino: tipos de conteúdo

O professor, ao observar as dificuldades e discussões apresentadas pelos alunos, consegue compreender as necessidades de aprofundamento em algum conteúdo específico. Assim, é possível investir em sequências e desenvolvimento de atividades que sejam adequadas aos objetivos previamente definidos na SD. Por ser a dinamicidade uma característica da sequência didática, ela favorece consideravelmente o percurso do professor e do aluno.

Além disso, quando o aluno reclama ou não entende a finalidade de determinada proposta pedagógica, o fato de se ter uma SD bem definida faz com que ele entenda seu percurso e, assim, o encadeamento das propostas e ideias acaba fazendo mais sentido para ele; assim, as aulas não ficam descontextualizadas para o aluno ao mesmo tempo em que o *feedback* apresentado também permite a reelaboração de determinadas propostas.

O objetivo bem definido e o planejamento do ensino devem considerar que cada atividade tem um objetivo claro, com começo, meio e fim; e vale ressaltar que nessa sequência há a avaliação processual do professor, de modo que em cada etapa seja possível uma análise de seu próprio tra-

balho e da receptividade por parte do estudante (Zabala, 1998). Ressalta-se, assim, que o intuito da aula é o ensino de conteúdo, porém é necessário pensar no que será desenvolvido, em termos práticos, em cada etapa.

Inicialmente, é importante incorporar na SD propostas que levem à instrução global do aluno, ou seja, que ele detenha a competências e habilidades que lhe permitam viver em sociedade, participar da vida econômica, ser cidadão crítico e reflexivo. Enfim, que ele tenha o seu pleno desenvolvimento autônomo. Não é possível, então, ficar preso somente em conteúdos abstratos e desconexos da realidade. Nessa direção, Zabala (1998) apresenta os conteúdos factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais. Primeiramente, é interessante para este estudo compreender quais são eles e, posteriormente, articulá-los com o ensino de língua materna e com a importância da definição da SD para a efetividade do processo de ensino aprendizagem.

O autor conceitua os conteúdos factuais como aqueles baseados em fatos acontecimentos, situações, dados e fenômenos, ou seja, tudo aquilo que possa ser concreto. Dito de outra forma, são aqueles que se baseiam em fatos objetivos e verificáveis, e não em opiniões subjetivas ou julgamentos pessoais. Nesse tipo de conteúdo, é importante aplicar outras aéreas do conhecimento e já pré-estabelecer na SD a importância de uma contextualização, de uma problematização, pois é ela que vai apresentar o fio condutor para chamar a atenção do aluno para o aprendizado. Assim, o estudante vai iniciado na parte do concreto a partir de um fato específico para que, a partir daí, seja possível dar o próximo passo, que é o ensino de conteúdos conceituais:

Os conceitos e os princípios são termos abstratos. Os conceitos se referem ao conjunto de fatos, objetos ou símbolos que têm características comuns, e os princípios se referem às mudanças que produzem num fato, objeto ou situação em relação a outros fatos, objetos ou situações que normalmente descrevem relações de causa efeito ou de correlação (Zabala, 1998, p.42).

Para o autor, essa aprendizagem deve ser significativa e provocar o aluno a um processo de elaboração e construção pessoal do conceito, para que ele seja capaz de interpretá-los, compreendê-los e expô-los. Então, a partir desse momento, ele tem que estabelecer uma conexão para um princípio entre aquele conceito que o professor apresentou e a sua relação com o fato que foi apresentado anteriormente, tem-se como objetivo a compreensão de um todo abstrato. Ou seja, a compreensão entre o que foi ensinado e a sua relação com outros temas.

Zabala (1998) apresenta ainda o ensinamento consistente na realização de um conjunto de ações coordenadas e dirigidas a fim de realizar determinado objetivo. Nessa direção, têm-se os conteúdos procedimentais, que implicam o fazer: ler, observar, classificar, descrever, entre outras ações. Por fim, os conteúdos atitudinais são aqueles que se referem ao conjunto de valores, atitudes e normas que regem a vida em sociedade. São os princípios ou as ideias éticas que regem a conduta das pessoas, como a solidariedade, o respeito aos outros e as diferentes ideias, a responsabilidade, o compromisso etc., permitindo a harmonia no grupo social.

Posto isso, torna-se possível relacionar o uso dos gêneros textuais como propostas de sequências didáticas que tenham como objetivo o trabalho com a escrita nas aulas de Língua Portuguesa. Dessa forma, escolher os gêneros textuais ancorados nos conceitos apresentados por Zabala (1998) parece uma forma eficiente de estabelecer objetivos claros quanto a cada uma das habilidades que se busca desenvolver na sala de aula.

Avaliação diagnóstica e a prática textual

A avaliação diagnóstica dos alunos por meio dos textos consiste em um processo para analisar desempenho inicial dos alunos para que sejam elaboradas as atividades com base nas dificuldades identificadas. Isso deve ser feito somente quando os alunos já conhecerem o gênero textual em questão e estiverem, de fato, aptos para iniciarem a escrita.

Nos processos formativos, nenhum dos polos deve ser priorizado em detrimento do outro. Mas sua dinâmica

tripolar, de natureza complexa, é que deve ser estudada ao longo da vida do formador. Há períodos em que uma dimensão prevalece sobre a outra. Isso depende do momento existencial de cada um, das condições em que se encontram e das oportunidades oferecidas. (Moraes, 2008, p. 220).

A organização dessa proposta a partir de gêneros textuais, conforme apontam Dolz e Schneuwly (1996, 1997), permite a avaliação das capacidades de linguagem dos alunos, possibilitando uma maior observância das capacidades que eles já possuem ou ainda precisam desenvolver. Há uma forma de confrontar situações reais e efetivas relacionadas ao texto e fazer um trabalho progressivo. No mais, consoante com Moraes (2008), diagnosticar o ponto inicial dos alunos e suas defasagens deve fazer parte de um todo complexo que vislumbre ações para além das lacunas linguísticas, mas se ocupe também de outras prioridades que podem ser tomadas como foco naquele momento. É pensando nisso que este estudo acolhe os conteúdos factuais, atitudinais, conceituais e procedimentais postos por Zabala (1998); pois entende-se que nas etapas do percurso da vida estudantil, diversas esferas do saber podem ser contempladas na aula de Língua Portuguesa, e tais conteúdos ajudam a compor a integridade do indivíduo.

A caráter de exemplo, não basta que o aluno tenha o conceito factual de uma tragédia ambiental que aconteceu em sua cidade, como foi o caso em Mariana-MG¹, também precisamos ir além para explorar esse fato. Logo, propõe-se o conteúdo conceitual, que segundo Zabala (1998) seria a abstração de conteúdo por meio do fato. A partir disso, o trabalho deve ser baseado na transdisciplinaridade (Moraes, 2008), explorando saberes

1 No dia 5 de novembro de 2015, aproximadamente às 15h30, aconteceu o rompimento da barragem de Fundão, situada no Complexo Industrial de Germano, no Município de Mariana (MG). O empreendimento, sob a gestão da Samarco Mineração S/A, empresa controlada por Vale S/A e BHP Billinton, estava localizado na Bacia do rio Gualaxo do Norte, afluente do rio do Carmo, que é afluente do rio Doce. O colapso da estrutura da barragem do Fundão ocasionou o extravasamento imediato de aproximadamente 40 milhões de metros cúbicos de rejeitos de minério de ferro e sílica, entre outros particulados. Outros 16 milhões de metros cúbicos continuaram escoando lentamente. Fonte: <https://www.mpf.mp.br/grandes-casos/caso-samarco/o-desastre>. Acesso em 17 fev. 2023.

de outras, tais como entendimento das construções de barragens, extração de minério, impactos ambientais, alterações climáticas, entre outros; bem como, conhecimentos sobre a extinção de animais ou alterações nos biomas.

Além disso, a abordagem do conteúdo procedimental poderia se constituir em ensinar os alunos a redigirem um relato ou um artigo de opinião sobre o fato ocorrido, assim os gêneros textuais seriam escolhidos conforme uma sequência didática bem fundamentada e organizada. Junto a isso, desenvolve-se, em paralelo, o conteúdo atitudinal, que consiste em, conforme Zabala (1998), assumir uma posição ou comportamento diante de eventos sociais.

Logo, na prática, percebe-se que, a partir de um fato, é possível inserir os gêneros textuais como conteúdo procedimental, sendo possível trabalhá-lo ao mesmo tempo em que se desenvolve o pensamento e engajamento do aluno com a realidade em que ele está inserido. Ressalta-se, com isso, que o texto não tem função em si próprio, mas surge das próprias experiências cotidianas, ou melhor, dos conteúdos factuais.

Dito em outras palavras, pensar em uma SD de maneira pragmática e articulada com conteúdos específicos a serem trabalhos permite uma visão clara do que se espera para os alunos, fazendo com que tanto o aluno quanto o professor tenham uma visão clara do que determinados textos (orais ou escritos) podem agregar em cada etapa da sequência didática. Para ilustrar, vale apresentar:

Tabela 01–Etapas da Sequência Didática

Conteúdo factual	Conteúdo conceitual	Conteúdo procedimental	Conteúdo atitudinal
- Seleção de fato atual, de grande e significativa repercussão.	- Conceitos relacionados ao fato, fazendo interdisciplinaridade com outras áreas do conhecimento.	- Como produzir determinado tipo de gênero a partir das discussões levantadas até o momento.	- Trabalho com diferentes pontos de vista a partir do fato em questão.

Fonte: Elaborada pela autora

Dessa forma, é possível o uso de SD que organize a aprendizagem a partir de um fato, de uma vivência, para então iniciar a prática de escrita. Nessa lógica, Antunes (2003) ressalta o cuidado que a escola deve ter em promover uma produção textual com funcionalidade diversificada, ou seja, despertar nos alunos a consciência de que determinados textos têm funções a cumprir, que cada texto será escrito de um jeito diferente que se justifica diante da sua função interativa, e que é impossível escrever bem se não entendermos o papel que aquele texto vai cumprir além dos muros da escola. Por meio da prática pedagógica com os gêneros do discurso é possível tal trabalho por meio da escrita, tomando-a como interação e prática social (Marcuschi, 2008).

No que concerne à realização de ações, os conteúdos procedimentais, são aqueles que Zabala (1998) julga relevantes pela capacidade de ensinar a executar tarefas, aqui a tarefa em questão é a produção textual. Comumente nos deparamos com estudantes que não sabem interpretar, analisar, resumir ou argumentar. Realizar atividades dessa natureza exige prática em aula e, nesse sentido, é de extrema importância ressaltar a importância de dar modelos para que os alunos sigam. Mais que expor características do gênero: se ele precisa fazer uma resenha, por exemplo, é importante que ele tenha contato com uma antes e tenha acompanhamento durante sua realização.

Do mesmo modo, se ele precisa argumentar, é importante que ele veja argumentos orais ou escritos e pratique isso em aula. O que se tem atualmente é que, muitas vezes, o professor dá o comando de “faça o resumo do capítulo”, mas ele não mostrou um resumo previamente ou não acompanha o aluno no processo. Nesse sentido, também é possível um trabalho metalinguístico em que o aluno tenha em mãos um manual de instruções para, então, realizar determinada tarefa. Esse fazer é importante para evitar a mesmice da sala de aula: “Não se trata apenas de uma forma de organizar a aula com o ensino de gêneros, mas é, na verdade, a condução metodológica de uma série de fundamentos teóricos sobre o processo de ensino e aprendizagem.” (Lino, 2013, p. 324).

A avaliação integral dos alunos como prática docente necessária

Para Cordeiro (2000), os exercícios propostos devem ser variados, pois os alunos devem aprender variedades de exercícios que os levem a levantar dúvidas, ajudando-os a esclarecer possíveis complicações e distinguir o que eles já sabem ou não. Em longo prazo, um ensino por SD leva à progressão do acesso aos mecanismos linguísticos necessários para a boa formação dos estudantes.

Quando se explica de certa maneira, quando se exige um estudo concreto, quando se propõe uma série de conteúdos, quando se pedem determinados exercícios, quando se ordenam atividades de certa maneira, etc, por trás destas decisões se esconde uma ideia sobre como se produzem as aprendizagens. (Zabala, p. 33, 1998).

Se o ensino é processual, a avaliação também deve ser. Considerando as dificuldades dos alunos e intervindo nos pontos que devem ser melhorados. A SD deve investir em dar o retorno de cada uma dessas etapas para que o aluno possa se autoavaliar e entender seus próprios processos: “Uma das principais inovações metodológicas no ensino da escrita são os suportes e as ferramentas construídas para facilitar o retorno crítico a seu próprio texto.” (Dolz, 2009, p. 7).

Assim, a organização clara da didática possibilitará avaliar como o aluno está interagindo com o conteúdo e se os resultados ao longo das atividades correspondem às expectativas. Essas expectativas devem estar claras para o estudante também, para que ele entenda a conexão entre as atividades; e, a partir da ocorrência das aulas, poderá haver otimização da aprendizagem na medida em que o desenvolvimento do aluno é observado de forma gradual.

A avaliação formativa é considerada uma das modalidades avaliativas mais importantes para o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que ela é realizada de forma contínua e possibilita aos professores e alunos a verifica-

ção do progresso alcançado para a consecução de determinados objetivos (Furtoso, 2008).

O professor vai promovendo avaliações sobre o próprio processo, não só avaliações sobre o que o aluno aprendeu, mas também é importante avaliar a efetividade do conjunto das decisões recomendadas até então. Logo, ter um objetivo claro permite dar a devolutiva ao aluno de onde ele saiu e onde está, e, mais ainda, quais serão as próximas ações e atividades.

Considerações finais

O intuito deste estudo foi apresentar a sequência didática como um instrumento para a organização da prática docente e, também, como forma do estudante entender seus próprios percursos de aprendizagem. Aliado a isso, a proposta de explorar os conteúdos factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais propostos por Zabala (1998) tem como intuito uma outra possibilidade de abordar os gêneros textuais em sala de aula.

Quando surgir dúvidas por parte do professor de qual gênero escolher para aula, o conteúdo factual pode direcionar sua SD e promover efetividade durante o ensino. Certamente, o estudante vai compreender a importância de determinada escrita quando pensar no que o motivou a isso. Entender e planejar esse processo é, portanto, uma atitude revolucionária por parte do professor.

Em se tratando dos conteúdos atitudinais, por exemplo, esses podem ser usados para trabalhar valores morais e éticos. Esse tipo de conteúdo é mais abrangente e complexo, embora geralmente não seja o foco das aulas de Língua Portuguesa. No entanto, exames de larga escala como o Enem, que cobram dissertações, exigem que se respeitem os direitos humanos e façam propostas de intervenção para problemas sociais que exigem esse posicionamento. Assim, desenvolver esse tipo de raciocínio ao longo das aulas, pode ter fins não só pra formação idônea do estudante, mas para aperfeiçoar o “conteúdo procedimental” de externalizar sua capacidade argumentativa. Dessa forma, os estudos propostos por Zabala

(1998) corrobora esse fim, pois o aluno precisa ser estimulado a pensar sobre o que o cerca e ver sentido nisso.

Por fim, determinados gêneros textuais possibilitam trabalhar alguns conteúdos mais que outros. Assim, organizar a SD pensando nas prioridades exploradas não só facilita o trabalho do professor por torna o processo mais claro, como também motiva e insere os alunos ativamente nas aulas.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, Mikail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARROS, E. M. D. Transposição didática externa: a modelização do gênero na pesquisa colaborativa. **Raído, Dourados**, v. 6, n. 11, pp. 11-35, jan.-jun.- 2012

CHEVALLARD, Y. **La Transposition Didactique: Du Savoir Savant au Savoir Enseigné**. Grenoble, La pensée Sauvage. 1991.

CORDEIRO, G. S. Escrevendo Narrativas de aventuras de viagens na 3ª série do ensino fundamental. *In: Anais da III Conferência de Pesquisa sociocultural*. 2000.

CRISTOVÃO, V. L. L. Aprendendo a planificar o próprio trabalho: gêneros textuais na formação de professores de língua estrangeira. *In: CRISTOVÃO, V. L. L.; NASCIMENTO, E. L. (Orgs.). Gêneros textuais: teorias e prática*. Palmas e União da Vitória, PR: Kaygange, 2005. v. 2.

DOLZ, J.; GAGNON; R.; CANELAS-TREVISI; S. Cartes comcep ueles dès objets d'enseignement. *In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Orgs.). Des objets em classe de français*. Rennes: Presses Universitaires Rennes, 2009, pp. 65-7

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e para o escrito: apresentação de um procedimento. *In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola*. [Tradução e organização Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro] Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

LINO DE ARAÚJO, Denise. O que é (e como faz) sequência didática?. **Entrepalavras**, [S.l.], v. 3, n. 1, p. 322-334, maio 2013. ISSN 2237-

6321. Disponível em: <<http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/148>>. Acesso em: 27 out. 2022.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MIQUELANTE, Marileuza Ascencio *et al.* As modalidades da avaliação e as etapas da sequência didática: articulações possíveis. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 56, p. 259-299, 2017.

MORAES, Maria Cândida. **Ecologia dos Saberes: Complexidade, transdisciplinaridade e educação**. 1 ed. São Paulo: Antakarana e ProLibera, 2008. v. 01. 302p.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. ALMEIDA, Maria da Conceição de; CARVALHO, Edgard de Assis. (Orgs.). 5. ed. São Paulo: Cortez, 2009

REINALDO, M. A. G. M. A orientação para produção de texto. *In*: Dionísio, Angela P. e Bezerra, M^a A. (Org.). **O livro didático de português: múltiplos olhares**. 1^aed.Rio de Janeiro: Lucerna, 2001, v., p. 87-100.

ZABALA, A. **A prática educativa**. Tradução: Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

O ENSINO (IN)DISCIPLINAR DE LITERATURA ATRAVÉS DO CURTA-METRAGEM OS FANTÁSTICOS LIVROS VOADORES DO SR. LESSMORE, DE BRANDON OLDENBURG E WILLIAM JOYCE

Mikaela Gabriele Elias da Costa¹

Rejane Aparecida Cassiano²

Viviane Raposo Pimenta³

Introdução

[...] todo conhecimento em ciências sociais e humanas é uma forma de conhecer a nós mesmos e de criar possibilidades para compreender a vida social e outras alternativas sociais

(Moita Lopes, 2006, p. 104).

Nas últimas décadas, a literatura brasileira vem se reconfigurando no que tange ao seu ensino e sua aplicação. Levando em conta que, questões como: “por que estudar literatura, para que serve?” ou “para onde vai a literatura?” vêm sendo levantadas como tentativa de questionar a sua abordagem apenas por via das escolas literárias. Segundo Blanchot

1 Mestranda em Letras do Programa de Pós-Graduação em Letras (Posletras): Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), bolsista UFOP. E-mail: mikaela.elias@aluna.ufop.edu.br

2 Mestranda em Letras do Programa de Pós-Graduação em Letras (Posletras): Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), bolsista UFOP. E-mail: rejane.cassiano@aluno.ufop.edu.br

3 Professora do Programa de Pós-Graduação em Letras do Departamento de Letras da Universidade Federal de Ouro Preto. Coordenadora do Centro de Línguas e Culturas – CLIC-DELET-DRI e do NuLi – Rede IsF. E-mail: viviane.pimenta@ufop.edu.br

(2005, p.285), a literatura vai em direção a ela mesma, em direção à sua essência. Mas qual essência seria essa? Através da epígrafe deste artigo, questionamos: será possível pensarmos nessa essência literária não como uma essência truncada, mas tendo em vista que tanto a literatura como outras áreas são áreas rizomáticas, que dizer, são áreas que se relacionam entre si através da linguagem?

Como se vê, definir a literatura é um dos modos de existir na linguagem, o que nos provoca sobre o “repensar das literaturas no cotidiano e na formação pessoal e coletiva” (Takaki, MarcieL, 2017 p. 16) Por essas vias, o acesso e a leitura de textos literários nas salas de aulas deixam de ter o carácter de classificação e inserção apenas em um determinado período das escolas literárias e passa a ser compreendido através de outras possibilidades. Aqui, mais precisamente, pegamos emprestado o pensamento de Blanchot (2005) sobre a literatura não ter a ver com o livro. É pensar na literatura para além da fronteira dos muros da escola (Rojo, 2009).

Nesse pensar, o ensino de literatura é atravessado por várias narrativas discursivas e sociais presentes na sociedade, o que torna fundamental costurar um possível diálogo entre o campo da Literatura e o campo da LA. Pensando nisso, em 2013, tivemos a oportunidade de realizar um trabalho de ensino de literatura por meio de oficinas que foram discutidas com o grupo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (doravante PIBID), elaboradas e colocadas em práticas na Escola Estadual Professor Soares Ferreira, localizada em Mariana, Minas Gerais.

Portanto, neste artigo, objetiva-se apresentar os gêneros do discurso (Bakhtin, 2003) mobilizados pelo grupo de trabalho do PIBID para a realização das oficinas e produção literária. Trata-se, portanto, de relato de experiência de ensino de literatura no âmbito das ações desse grupo no qual foram mobilizados diversos gêneros do discurso docente.

Possíveis aproximações entre Literatura e Linguística Aplicada

A partir da década de 70, linguistas aplicados começaram a questionar sobre a relação entre a Linguística e a LA. Tal questionamento é em prol de uma desconstrução da ideia de que a linguística teria necessa-

riamente a ver com a aplicação de teorias. Desse modo, linguistas como Marilda Cavalcanti começaram a defender que a LA “é abrangente e multidisciplinar em sua preocupação com questões de uso de linguagem”. (Cavalcanti, 1986, p. 9 apud Amorim, Silva, 2020, p.165). E,

para dar conta da complexidade dos fatos envolvidos com a linguagem na sala de aula, passou-se a argumentar na direção de um arcabouço teórico interdisciplinar. [...] pois, essa lógica da interdisciplinaridade possibilita então à LA escapar de visões pré-estabelecidas e trazer à tona o que não é facilmente compreendido ou o que escapa os percursos de pesquisas já traçados, colocando o foco da pesquisa no que é marginal. (Moita Lopes, 2006, p.19).

Diante deste breve percurso da LA apresentado, podemos pensar em Paulo Freire, que, embora não seja um linguista e sim um educador e filósofo, se faz fundamental para pensarmos as práticas de leituras na sala de aula. Em seu livro *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*, de 1989, defende que a prática pedagógica funciona como uma prática política, – aqui, podemos pensar também nas práticas literárias exercidas nas salas de aulas –. Freire aponta para o ato de ler como um “processo que envolvia uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo.” (Freire, 1921, p. 9).

Paralelamente a Paulo Freire, podemos concordar com Blanchot (2005, p.294) quando defende que “a essência da literatura escapa a toda determinação essencial, a toda afirmação que a estabilize ou mesmo que a realize; ela nunca está ali previamente, deve ser sempre reencontrada ou reinventada” e, portanto, acreditamos que a literatura deve ser trabalhada de modo a cooperar com a não exclusão identitária dos alunos em sala de aula através de um caráter INdisciplinar (Moitas Lopes, 2019) e transdisciplinar, que conforme Branca Falabella Fabrício (2006, p.61) “o conceito do *trans*, diz sobre não fixar nossas teorizações e ideias em essencialismos, homogeneidades ou cristalizações; torna-nos, tam-

bém, mais livres para, exercitando permanentemente nossa capacidade criativa, realizar transformações quando as julgarmos necessárias.” Para Moita Lopes (2006, p.20), essa perspectiva da indisciplinaridade requer um nível alto de teorização inter/transdisciplinar, o que envolve transitar em vários campos do conhecimento.

Quanto à exclusão das identidades na literatura, as autoras Regina Dalcastagnè e Laeticia Jensen Eble (2017, p. 11), observam que “a exclusão não é só um processo econômico, ela envolve diversos aspectos da vida social, política, cultural, afetiva daqueles(as) que se quer afastados(as) dos espaços de poder, dos espaços de exercícios da autonomia, dos espaços de onde se pode imaginar e compartilhar o mundo”. Portanto, é nessa esteira que questionamos, aqui, o papel que a literatura tem na sociedade e sua importante aproximação com os estudos da LA. Podemos pensar na literatura não só como um indicador de modificações na sociedade, mas, de modo geral, podemos pensar na cultura, e na linguagem que se formam através dessa literatura.

Caberia, entretanto, dizer que tais reformulações da literatura brasileira mais contemporânea não devem se restringir ao ensino truncado, baseado em apenas escolas literárias. Aqui, o ensino de literatura é pensado de forma INdisciplinar, aproximando à LA, que conforme Moita Lopes (2006, p.19) é esse modelo de pensar a linguagem “deseja ousar pensar de forma diferente, para além de paradigmas consagrados, que se mostram inúteis e que precisam ser desaprendidos (Fabrício, 2006) para compreender o mundo atual”, de modo que os alunos possam dialogar com outros textos e com formas diferentes que não seja apenas através de livros.

No ano de 2013, como já mencionado, foi realizado junto à Escola Estadual Professor Soares Ferreira, um projeto escolar de ensino e aprendizagem coordenado pelas professoras Andressa e Giseli da Universidade Federal de Ouro preto, intitulado “Quem para e pensa, faz a diferença”, organizado pelo PIBID, que buscou sanar algumas lacunas que se apresentaram no ensino de literatura. De acordo com elas, os alunos dessa escola apresentaram algumas dificuldades na escrita e na interpretação literária textual, além de boa parte relatarem não gostarem de ler. Dessa forma, com o propósito de incentivar os alunos a obterem sucesso nos estudos,

bem como despertá-los a novas formas de aprender a proposta da oficina “Eu e o Cinema” corroborou para que os alunos desenvolvessem o raciocínio e a criatividade, sabendo expressar-se por meio de desenhos, frases e saberem descrever o que sentiam ao ver uma imagem, no caso aqui, o curta de animação, bem como despertá-los para um interesse pela linguagem verbal e não verbal. Para Renata Quirino de Sousa,

Há quem defenda que as imagens podem e devem ser utilizadas apenas nos primeiros anos do Ensino Fundamental, em que os alunos ainda não estão alfabetizados e, portanto, precisam reconhecer imagens e trabalhar com elas por meio da ação de colorir, identificar erros, fazer as próprias representações de sua realidade para que, quando estiverem completamente alfabetizados, passem, então, a consumir e a produzir apenas textos escritos. Hubbard (1992), entretanto, defende que fazer o uso de imagens não deve ser uma prática atribuída a crianças que não sabem ler e escrever fluentemente, como uma preparação para a “verdadeira escrita”. Ao contrário, imagens são parte importante do processo de construção de sentidos e, dessa forma, devem ter o mesmo status das palavras. (Sousa, 2017, p.233).

A linguagem, aqui, é esse lugar de conflitos dando margem a uma literatura que por ora está fora dos livros, ora está intimamente ligada a ele, por estarem nos espaços escolares. Mas como já ressaltado, é bom lembrar que compartilhamos da ideia de que a literatura não necessariamente tem a ver com o livro. Pois a origem literária é, em suma, pautada em construções políticas que extrapolam os muros escolares.

Diante do exposto, vamos apresentar no próximo tópico, através de um relato de experiência, o ensino de literatura através do curta-metragem *Os Fantásticos Livros Voadores do Sr. Lessmore*, de Brandon Oldenburg e William Joyce, trabalhado com os alunos do projeto do PIBID, que será uma forma de trazer visibilidade “às relações entre a ideologia subjacente às estruturas que definem a natureza do literário e a função da história li-

terária, tomada como uma grande narrativa gerada em função de escolhas políticas e não de escolhas desinteressadas ou neutras” (Schmidt, 2017, p.32). A ausência dessas possibilidades de trabalho com outros gêneros do discurso (Bakhtin, 2003) no ensino diz sobre um apagamento da criatividade desses alunos em processo de formação escolar. Sabemos que muitas vezes a forma como a literatura chega aos alunos torna-se um indicador fundamental na formação de seu gosto pela leitura.

Entretanto, o ensino de literatura envolve uma série de desafios. Um deles é trazer para dentro das salas de aula novos mecanismos de ensino e aprendizagem. Avaliamos que o ensino de literatura através dessas lentes é crucial para se ter um ensino diversificado que atenda às necessidades de todos os alunos e alunas, não centralizado em apenas uma forma cultural, mas uma forma ampla de trabalhar a literatura e, consequentemente, outras formas literárias dentro das salas de aula. Dessa forma, questionamos: É possível conceber uma história da literatura a partir de reflexões críticas sobre a sua formação no contexto brasileiro colocando outras formas de aprendizado em cena? É possível promover reflexões acerca de uma literatura que extrapole os livros?

Sendo assim, através do relato de experiência a seguir, iremos discutir sobre a importância da leitura e de seu ensino por outros meios, e como ilustração, iremos relatar sobre a exibição do curta-metragem na escola pública através de oficinas propostas pelo grupo do PIBID de Língua Portuguesa.

Ações do PIBID: relato de uma experiência na escola pública

*Letramento é, sobretudo,
um mapa do coração do homem,
um mapa de quem você é,
e de tudo o que você pode ser*
(McLaughlin; Vogt apud Soares, 2021, p. 41).

O que é o PIBID?

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) é um programa que visa a interação do graduando com o ambiente escolar. Os bolsistas desenvolvem práticas docentes com o intuito de antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. O interessante é que esse programa faz uma articulação entre a universidade e a rede de escolas municipais e estaduais. A iniciativa tem como foco a melhoria do ensino nas escolas públicas em que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) esteja abaixo da média nacional, isto é, em torno de 4,4%. E também incentivar a adesão à carreira do magistério nas áreas de maior carência.

Sendo assim, o PIBID oportuniza o futuro profissional da Educação a experimentar e vivenciar a prática pedagógica propondo ações que auxiliem os discentes, em contrapartida se sente motivado para exercer sua profissão. Esses saberes adquiridos durante o PIBID são essenciais, pois possibilita ao graduando um contato maior com o ambiente escolar durante a sua formação. Nesse momento ele vê como realmente funciona a dinâmica da escola, seus desafios, escassez, alegrias e frustrações.

De acordo com Tardif (2002), os saberes profissionais são temporais, plurais e heterogêneos. Eles são obtidos em diferentes contextos sociais e o professor recorre a eles para interpretar e agir nas inesperadas situações em sala de aula. Esses saberes são utilizados ao longo da vida pessoal, social, acadêmica e profissional do professor e refere-se a toda bagagem que o docente adquire em suas experiências anteriores. Através deles o futuro professor se torna experiente, repleto de conhecimentos, que alicerçarão a prática pedagógica. Com as experiências advindas do programa de incentivo à docência agregam aos saberes adquiridos ao longo da vida e propiciam a formação do futuro professor.

Sendo assim, defende-se a importância do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), o qual o professor em formação é inserido no contexto escolar e interage com todos os sujeitos que compõem a instituição escolar, sem contar que estreitam o vínculo entre universidade e instituições de ensino público municipais e estaduais.

O PIBID na Escola

O presente relato de experiência foi resultado de um projeto de ensino voltado para estimular o gosto e interesse pela leitura em educandos do 6º e do 9º ano da Escola Estadual Professor Soares Ferreira, localizada no município de Mariana, em Minas Gerais, no ano de 2013.

Antes de iniciar o PIBID nesta escola, foi realizada uma reunião com os bolsistas, coordenadores do projeto e com os professores, levantando dados do contexto escolar em prol de investigar quais eram as maiores dificuldades encontradas, principalmente no que diz respeito ao ensino da disciplina de Língua Portuguesa/Literatura. A equipe pedagógica da escola foi unânime em dizer que os educandos não queriam ler, nem mesmo para entender o enunciado das questões. Alguns poucos liam livros diferentes do que eram propostos pela escola e a maioria se sentiam desmotivados até a frequentar a escola, porque os pais os obrigavam.

A partir disso, planejou-se oficinas que tinham o objetivo de despertar o interesse dos educandos pelas práticas de leitura e escrita com base em ações de gêneros multissemióticos no ensino de literatura. Como sabemos, o ensino de literatura, tradicionalmente, tem sido realizado por meio de apenas um tipo de abordagem, o que torna o acesso e a leitura do texto literário muitas vezes árduos para os alunos.

Para tentar despertar o interesse dos alunos, também foi oportunizado um momento para que os trabalhos tivessem visibilidade e saíssem para fora dos muros da escola, possibilitando aos alunos um diálogo entre a escola e a comunidade em que eles se inserem, pois a ausência desse diálogo muitas vezes contribui para a exclusão desse aluno do ambiente escolar, de acordo com Rojo:

Lamentavelmente temos de admitir que, embora na década final do século passado o país tenha cambaleado alguns passos na direção da mudança do quadro de exclusão escolar (e de seus impactos nos letramentos), temos pelo menos metade da população ainda muito longe da realidade de uma escolaridade de longa duração, que possa ser tomada como uma experiência significativa

e rica, ao invés de um percurso de fracasso e exclusão. Temos também, forçosamente, de concluir que nos cabe agora, nos primórdios deste século XXI, enfrentar esses dois problemas: evitar a exclusão escolar e tornar a experiência na escola um percurso significativo em termos de letramentos e de acesso ao conhecimento e à informação o que temos chamado, bastante genericamente, de “melhorar a qualidade do ensino”. (Rojo, 2009, p. 23).

Dessa forma, as oficinas foram idealizadas com o intuito de promover momentos significativos de leitura e escrita por intermédio de diferentes gêneros textuais. Além do mais, evitar a evasão e mitigar a exclusão escolar também foram os focos do projeto. A melhoria na qualidade do ensino só é possível com ações bem planejadas pensando na realidade dos educandos, ouvindo-os e envolvendo-os de modo que o conhecimento faça sentido para os alunos.

As intervenções realizadas pelos bolsistas do PIBID-PED-UFOP foram por meio de oficinas. Tais oficinas aconteceram nos meses de maio e junho de 2013, contemplando educandos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II. O desinteresse e desmotivação foram apontados como os maiores desafios para a escola. Sendo assim, realizou-se uma pesquisa para escutar os educandos sobre os projetos realizados na escola durante os dois últimos anos e, assim, conhecer quais eram os que mais despertaram o interesse. A partir do resultado da pesquisa elaborou-se o projeto “Quem para e pensa, faz a diferença” composto por cinco oficinas que aconteceram este ano. Todas as oficinas continham como foco principal o ensino interdisciplinar atrelado ao desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita.

Uma das oficinas intitulada “Eu e o Cinema”, que é a que fizemos o recorte para tratar desse artigo, prevê a realização de uma intervenção de ensino, que valoriza a autoestima relacionando-a ao cinema. Trabalhou-se a linguagem verbal e não verbal na animação *Os fantásticos livros voadores do Senhor Lessmore* e também a interpretação e expressão dos sentimentos através de ícones utilizados nas redes sociais.

Percebeu-se que conectar o conhecimento que a escola oferece aos temas de interesse dos educandos é o caminho para motivar os alunos a aprenderem. Escutar os educandos é tentar perceber e compreender o que realmente faz sentido para eles. Como resultado, conseguiu-se na Oficina de “Eu e Cinema” a participação e o interesse dos educandos. Eles perceberam que a oficina além de ser uma atividade diferente ensinou de forma prazerosa, lúdica e educativa. Dessa forma, podemos inferir que o objetivo do projeto, que é o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e interpretação, foi alcançado com êxito.

Portanto, para a realização da oficina seguiu-se os seguintes procedimentos:

No primeiro momento, as coordenadoras dividiram a equipe em dupla e orientaram que cada uma de acordo com suas habilidades elaborassem uma oficina que visasse sanar as dificuldades que os educandos apresentaram.

Depois, cada grupo aplicou a sua oficina nas 24 turmas do período da manhã e tarde da Escola Estadual Professor Soares Ferreira. As oficinas tiveram duração de duas horas/aula e o propósito de incentivar os educandos a obterem sucesso nos estudos, despertando para novas formas de aprender.

A realização da oficina ocorreu de acordo com os seguintes passos:

- 1- Sondagem sobre o filme. Discutir brevemente sobre o cinema e sua importância no contexto social de antes e hoje;
- 2- Assistir ao filme “Os fantásticos livros voadores do Senhor Less Moore” com os educandos na biblioteca e realizar a atividade na sala;
- 3- Socializar as informações observadas no filme. Repassar pausadamente as cenas mais importantes elencadas pelos educandos. Observar a estrutura, cores, música, disposição de personagens e objetos, tipo de linguagem utilizada;
- 4- Identificar os sentimentos presentes nas cenas e registrá-las nos emoticons utilizando pincéis atômicos, lâ, etc. Escrever num qua-

drado de papel ofício, uma frase sobre “O que sentiu/pensou ao rever a cena”.

- 5- Fixar no papel cartolina os emoticons e as orações. Depois colocar o cartaz na parede e expor na feira realizada na escola.

Considerações finais

Percebemos que com a aplicação do PIBID na Escola Estadual Soares Ferreira foi possível aprimorar o processo de ensino e aprendizagem na formação de professores. Além disso, o trabalho contribuiu para que todos os envolvidos no projeto PIBID, principalmente os alunos da escola, pudessem ter contato com outras formas de aprender os conteúdos programáticos. Sendo assim, acreditamos que projetos como o PIBID têm impactos significativos para os discentes e para a comunidade escolar em que esse projeto se insere.

Referências

BLANCHOT, Maurice. Para onde vai a literatura?. In: **O livro por vir**. Trad. Leyla Perrone Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

BRASIL, Ministério da Educação. **Manual_do_curso_abc**.PDF, disponível em: (mec.gov.br) acesso em 01/06/2022

BRASIL, Ministério da Educação. **PIBID** – disponível em: (mec.gov.br) acesso em 01 jun. 2022.

DE AMORIM, Marcel Alvaro; DA SILVA, Mariana Roque Lins. O ensino de literaturas na linguística aplicada brasileira. **Raído**, v. 14, n. 36, p. 163-189, 2020.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

LOPES, Moita. Da aplicação de linguística a linguística aplicada indisciplinar. In: **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, p. 11-24, 2009.

MOITA LOPES, FABRÍCIO, *et al.*, **Por uma linguística Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

SOUSA, Renata Quirino de. Onde fica a língua inglesa em trabalhos multimodais? Uma experiência em uma escola pública brasileira. *In*: **Letramentos em terra de Paulo Freire**. Campinas, SP: Pontes Editores, 3ª Edição–ampliada–2017.

TAKAKI, Nara Hiroko, MARCIEL, Ruberval Franco (Orgs.) **Letramentos em terra de Paulo Freire**. Campinas, SP: Pontes Editores, 3ª Edição–ampliada–2017.

TARDOF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, 128 p.23

AUTONOMIA E PRÁTICA DOCENTE: ENTRE A VIGILÂNCIA E A LIBERDADE DE CÁTEDRA

Vinícius Machado Miranda¹

Viviane Raposo Pimenta²

Introdução

Este trabalho tem como objetivo apresentar discussões em torno do fazer docente e sua autonomia face às coerções e restrições impostas ao seu trabalho pelos documentos oficiais, pela escola e pela sociedade que, por não compreender os fundamentos nos quais se baseiam o fazer docente, acaba por declinar-se para uma cultura escolar hierárquica onde há aqueles que se colocam na posição de dizer o que se deve ensinar. Esses ensinamentos escolares, de acordo com Rojo (2010), buscam muito mais atender às exigências relacionadas às relações de poder do que de buscar formar os alunos para os mundos das vidas, ou seja, para participarem efetivamente das atividades que requerem letramentos que formem para o mundo do trabalho, para a vida pessoal, e para o exercício da cidadania (Rojo, 2012). Este artigo se insere na área da Linguística Aplicada, considerando que busca discutir teorias e práticas próprias desta área do co-

1 Aluno do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Ouro Preto. E-mail: viniciusmachadomiranda@gmail.com

2 Professora do Programa de Pós-Graduação em Letras do Departamento de Letras da Universidade Federal de Ouro Preto. Coordenadora do Centro de Línguas e Culturas – CLIC-UFOP e NuLi – Rede IsF. E-mail: viviane.pimenta@ufop.edu.br

nhecimento, propondo desenvolver reflexões acerca do professor em sua atividade cotidiana.

Arcabouço Teórico

Aprender a ser professor requer um conjunto de habilidades que vão desde a capacidade de facilitar a aprendizagem de outras pessoas, a capacidade de lidar com grupos de alunos de todos os níveis de habilidade, a capacidade de se comunicar bem com seus pares, diretores, alunos e pais, além de conhecimentos sobre o conteúdo que se ensina.

O docente deve buscar construir novas formas de ensino que não se limitam ao domínio dos conteúdos, mas também que levem em conta as mudanças na vida dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem. Segundo Tardif (1999, 2002), o ensino deve levar em conta a diversidade de necessidades e interesses, de modo a promover a aquisição de conhecimentos e habilidades que possam ser aplicadas na vida cotidiana dos sujeitos. O autor defende que o ensino deve ser orientado para o desenvolvimento da capacidade de aprender a aprender, ou seja, o estudante deve adquirir o conhecimento necessário para se ajustar às mudanças e desafios da vida.

O trabalho de um professor começa com a tomada de conhecimento dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem e do contexto no qual estão inseridos, como a turma, o ano escolar, a idade dos alunos, e momento de aprendizagem no qual se encontram. Com base nesses conhecimentos e nos documentos oficiais que regulamentam o seu fazer, o professor deve realizar o planejamento das aulas. Para isso é necessário preparar a semana de aulas com antecedência, com atividades de revisão dos conteúdos trabalhados e a elaboração de atividades interativas para os alunos. Logo em seguida, o professor deve preparar os recursos e materiais que serão necessários para o desenvolvimento das aulas.

Os Referenciais para Formação de Professores da Educação Básica (Brasil, 2002) dispõem que o conhecimento pedagógico demanda a construção de um discurso sistematizado sobre a prática, capaz de comunicar os saberes constituídos.

Nesse sentido, o profissional deve desenvolver habilidades para a reflexão, o planejamento, a execução e a avaliação de suas atividades (Brasil, 2002). Além disso, o docente deve ser capaz de acompanhar as mudanças que ocorrem na realidade escolar, a fim de promover um trabalho pedagógico de qualidade e inovador. Nesse sentido, é necessário que o professor tenha consciência de suas responsabilidades, buscando desenvolver habilidades que lhe permita promover um trabalho pedagógico reflexivo e inovador.

Em primeiro lugar, é necessário que o profissional desenvolva habilidades para a reflexão sobre suas práticas docentes. Isso inclui o entendimento de questões relacionadas ao currículo, a avaliação e ao desenvolvimento de abordagens pedagógicas inovadoras e adequadas à realidade da escola. Além disso, é importante que o professor tenha consciência do papel que desempenha na formação dos alunos.

O professor deve ser capaz de planejar e executar atividades que contribuam para o desenvolvimento dos conhecimentos, habilidades e valores dos educandos. Nesse sentido, é necessário que o docente busque conhecimentos que lhe permitam compreender o processo de ensino e de aprendizagem e promover uma abordagem pedagógica adequada à realidade escolar. Também é importante que o profissional de educação básica desenvolva habilidades para a avaliação de seu trabalho.

Nesse sentido, é necessário que o professor busque conhecimento específico que lhe permita compreender as formas mais adequadas para avaliar o trabalho realizado. Assim, o professor avalia o seu trabalho e tem condições de promover a qualidade do ensino e o aperfeiçoamento de sua prática pedagógica.

Nesta perspectiva, é necessário que o professor esteja em constante processo de formação, ou seja, os cursos de graduação (formação inicial), e de programas de formação continuada, como os cursos de pós-graduação, dentre outros, devem possuir uma estrutura curricular que contemple a formação para o exercício da docência no ensino superior, incluindo disciplinas que abordem as diferentes áreas do conhecimento e habilidades necessárias para a docência, bem como os princípios e diretrizes que de-

vem ser seguidos no trabalho com alunos (Brasil, 1996). Essas disciplinas devem cobrir temas relacionados à teoria pedagógica, às abordagens de ensino, à preparação de aulas, à avaliação, à gestão do ensino e às tecnologias educacionais.

Além disso, os cursos de graduação e pós-graduação devem abordar as questões éticas, a responsabilidade profissional, a legislação educacional, o respeito aos direitos humanos, à diversidade e à equidade de gênero. Dessa forma, esses cursos de graduação e pós-graduação contribuem para a formação de docentes que possam atuar com excelência no ensino em sala de aula. Dito de outra maneira, diante de tantas demandas, o processo de formação do professor deve buscar prepará-lo para atuar com autonomia para assim poder abarcar todas essas demandas.

Na obra *Pedagogia da Autonomia*, Freire (2016) elucida as diversas formas de formar o conhecimento e de ensinar para que o docente possa desenvolver o seu trabalho através de métodos pedagógicos baseados na ética e na autonomia do educador. Para Freire, o docente exercita o que ensina e aprende ao mesmo tempo.

Neste viés, entende-se que o docente está envolvido na esfera em que permeia a política, a ideologia, a estética, a ética e ambos se findam em uma prática educativa que é baseada na lisura e serenidade (Andrade; Varisco, 2018).

É notório que o processo defendido por Freire (2016) apronta para o fato de que a educação não é apenas a transferência do saber ou a imposição ao educando de saberes escolares hierárquicos. O autor defende o fazer docente deve pautar-se na construção de conhecimento quando o docente se permite diante do potencial que a educação proporciona de aprender com o discente, é deste potencial que o professor deve extrair a sua autonomia intelectual por meio do pensamento crítico e pautado em evidências com as quais ele pode se transformar e transformar o seu entorno.

A temática sobre a autonomia, a prática docente, a vigilância e a liberdade de cátedra, nos conscientiza de que ensinar é um ato que exige riscos, que haverá rejeições e discriminação seja por parte da socieda-

de seja pelo próprio sistema educacional. A ação educativa que favorece a construção de conhecimentos que sejam úteis para o exercício de uma vida cidadã demanda coragem e ousadia docente. O professor que mantém seu foco na liberdade e na autonomia abre novos caminhos como um desbravador que valida a sua contribuição no campo do saber e é neste momento que a prática docente tem o seu espaço e o conhecimento supera desafios e colabora para o pensar coerente.

Os gêneros do discurso como artefatos que instrumentalizam o fazer docente

O termo gêneros do discurso foi cunhado por Mikhail Bakhtin na obra *Estética da criação verbal*, publicada em Moscou em 1979 e que chegou ao Brasil em 1997 a despeito das polêmicas que transitavam em torno da autoridade desta obra. No entanto, a mesma ganhou terrenos no campo do estudo da linguagem e do ensino e aprendizagem de línguas (Brasileiro; Pimenta, 2021).

Segundo, Bakhtin, “utilização da língua efetua-se em forma de enunciados, orais e escritos, concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana” (2011, p. 261). Para o teórico, os enunciados têm reflexos em condições específicas e finalidades para cada esfera a partir de um conteúdo temático, do estilo verbal utilizando dos recursos lexicais e gramaticais para sua composição.

Esses três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. [...] Cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso o que denominamos gêneros do discurso (Bakhtin, 2011: 262).

No cotidiano da sala de aula, os gêneros do discurso dão vida ao real das atividades humanas. Por meio desse megainstrumento (Marcuschi, 2000) as atividades humanas são verbalizadas e o professor apresenta

ao aluno instrumentos com os quais ele poderá atuar na sociedade, se preparar para o mundo do trabalho e realizar ações do seu cotidiano.

As escolhas relativas ao conteúdo temático do gênero são apreciações valorativas do autor que o colocam em um ou outro lugar. Assim, o professor consciente das suas ações educacionais e que age autonomamente deve apresentar aos alunos, para além das questões textuais apresentadas nos documentos oficiais, como eles devem agir na sociedade, como as escolhas linguísticas os colocam em um ou outro lugar. É por meio dessas escolhas que o aluno se posiciona no mundo em que vive e se constitui discursivamente. Daí a relevância da ação de aprender a aprender para a (des)construção identitária tanto do docente quando discente. Autonomia requer tomada de posicionamento frente às demandas que se apresentam nos mundos das vidas (NEW LONDON GROUP, 1996).

O século XX têm passado por diversas mudanças em que as “identidades modernas estão entrando em colapso” (Hall, 2006, p. 9); O que tem fragmentado as comunidades “culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade” (Hall, 2006, p. 9) que anteriormente, eram comunidades sólidas com localizações de indivíduos posicionados socialmente.

As transformações advindas deste período têm bagunçado as identidades e ideias das pessoas nas quais os sujeitos estavam posicionados socialmente abalando ideias antes postas e fixas e hoje integrando muito rápido às novas regras e modismos. Este deslocamento com o qual os indivíduos têm buscado uma afirmação para o mundo social e cultural em partes constitui uma “crise de identidade” para o indivíduo (Hall, 2006, p. 9).

Com as transformações sociais ocorridas nos últimos anos há uma revolução paradigmática. Assim o autor jamaicano argumenta que:

[...] uma revolução conceitual de peso está ocorrendo nas ciências humanas e sociais. Isso vai muito além da *aprendizagem que nos leva a pôr as questões culturais numa posição mais central, ao lado dos processos econômicos, das instituições sociais e da produção de bens, da riqueza e de serviços* — por mais importante que seja esta

mudança. Refere-se a uma abordagem da análise social contemporânea que passou a ver *a cultura como uma condição constitutiva da vida social, ao invés de uma variável dependente, provocando, assim, nos últimos anos, uma mudança de paradigma nas ciências sociais e nas humanidades que passou a ser conhecida como a “virada cultural”*. (HALL, 1997, p. 9, grifos meus).

O que se tem visto é a centralização novamente das Ciências Humanas e Sociais que voltaram a ocupar o centro das discussões, é como quando Copérnico despertou na Astronomia para explicar os movimentos da terra para o sol, termos sintéticos que são novamente colocados em discussão nos debates pelas Ciências Humanas e Sociais.

Com isso, a identidade docente é um processo de identificação e diferenciação que é flexível e procede das ordens simbólicas que professores fazem de suas biografias, as condições de trabalhos e a cultura que caracteriza seu percurso, o ser e agir docentes.

Esta identidade do professor refere-se a um conjunto de “formas identitárias” com a qual se fundem em uma “identidade para si” como afirma Garcia (2010), (que o sujeito se atribui a si mesmo numa tensão entre o real e o ideal) e uma “identidade atribuída” (os “mandatos” que os outros e a cultura atribuem ao sujeito) (Dubar, 2005).

Ao retornar ao final da década de 80, este tema da identidade docente não é novo, quando lá o principal debate a respeito da profissão docente era no entorno da conscientização de classe e acerca da natureza do fazer do professor (Apple, 1988; Arroyo, 1985).

Debatia-se, então, se os professores e as professoras realizavam um trabalho produtivo ou improdutivo ou, em outras palavras, se a natureza do trabalho que realizavam era capitalista ou não, e se pertenciam, como grupo social, à classe trabalhadora ou à classe média, como tradicionalmente haviam sido considerados até então por estudos sociológicos clássicos. (Garcia; Hypolito; Vieira, 2005, p.48).

O processo com o qual os professores sofreram neste período foi o do reconhecimento e das formas como a sociedade via esta classe de trabalhadores que amparados pelo saber formam outras pessoas. E hoje, da década de 80 para os dias atuais, quais foram, de fato, as mudanças que tivemos? Hoje o professor é cobrado de todos os lados: família, escola, sociedade, governo, município, etc. E como o professor pode se defender quando questionado pelo seu fazer? O professor só poderá ser ele mesmo, em sua plenitude, consideradas as suas multiplicidades, quando, de fato, ele deixar de ser o porteiro, o psicólogo, a babá, a mãe ou pai e assim, ele, profissional do conhecimento poderá atuar autonomamente na busca pela qualidade do ensino que, compreendemos, tem ido precipício abaixo com o desmantelamento da Educação nos últimos anos.

Autonomia e o real da atividade do *métier* docente

Na década de 90, de acordo com Clot (2008), nasce amparada pelas teorias histórico-culturais de Vygotsky e dos estudos da linguagem de Bakhtin a Clínica da Atividade, esta abordagem coloca no centro da atividade profissional a linguagem, dito de outra maneira, de acordo com a Clínica da Atividade a linguagem é considerada como trabalho, é por meio da linguagem que o trabalho do professor se realiza. Assim, filiamo-nos também a esta corrente teórico-metodológica que busca valorizar este profissional revelando o real da atividade docente na e pela linguagem.

De acordo com a Clínica da Atividade o trabalho do professor dentro e fora da sala de aula deve ser valorizado, pois quando a linguagem se confunde com o próprio trabalho, este tende a ser diminuído por ser uma ação que não se revela de forma concreta como é o caso, por exemplo, do trabalho de um engenheiro civil cujo resultado pode ser visto com a construção de um edifício, ou a de um advogado quando este atua em um determinado processo, ou a de um juiz por meio da sentença proferida, o do jornalista com a veiculação de uma notícia. O trabalho do professor é complexo e não pode ser mostrado em um resultado único. A Educação é uma área que demanda mudanças de posicionamentos dos sujeitos envolvidos e essas mudanças acontecem no nível da linguagem.

A abordagem da Clínica da Atividade traz em si as noções de tarefa e atividade. Compreende-se a tarefa como sendo a orientação básica que é dada ao profissional para delimitar suas atribuições e indicar-lhe como proceder para executá-las. Assim, o sujeito não pode decidir sobre as limitações e exigências a que deve se submeter para realizar a sua função, haja vista que a tarefa é determinada pela instituição e as condições de que o profissional dispõe para alcançar os resultados são preestabelecidas.

O agir requer do sujeito formas de adequações que possibilitem o atendimento às imposições feitas pela tarefa, ao mesmo tempo em que ele tem que lidar com as contingências do contexto de trabalho. A atividade compõe a outra ponta do par formado com a tarefa, ela engloba o que o sujeito faz e pode ser observada no seu modo de falar, de portar, nos seus movimentos e deslocamentos.

Para Falzon (2007), a atividade é o que é feito, o que o sujeito mobiliza para efetuar a tarefa, ou seja, trata-se do que o sujeito fixa para si a partir do objetivo da tarefa. (Falzon, 2007, p. 9). Assim, a atividade integra, na ação do sujeito, as respostas dadas às imposições às quais ele está submetido, ou seja, à tarefa prescrita.

A Clínica da Atividade busca combinar a ação do trabalhador em lidar com a realidade inerente ao seu fazer e com isso é associada à vinculação que se dá à ação empregatícia ou à obtenção de uma remuneração com a qual o profissional passa a ser recompensado por meio de seus movimentos, inteligência, conhecimentos, criatividade – na resolução de tarefas, cujo escopo é formatado pelas pressões sociais e técnicas.

Para Dejours (2004),

Trabalhar é preencher a lacuna entre o prescrito e o real [...] o que é preciso fazer para preencher esta lacuna não tem como ser previsto antecipadamente. O caminho a ser percorrido entre o prescrito e o real deve ser, a cada momento, inventado ou descoberto pelo sujeito que trabalha. [Desta forma] o trabalho se define como sendo aquilo que o sujeito deve acrescentar às prescrições para poder atingir os objetivos que lhe são designados;

ou ainda aquilo que ele deve acrescentar de si mesmo para enfrentar o que não funciona quando ele se atém escrupulosamente à execução das prescrições (Dejours, 2004, p. 28).

É compreensível que o real do trabalho encontra-se nos campos do subjetivismo e do social, trata-se do modo singular de agir e das experiências concretas com as quais o destinatário realiza num espaço comum, o que configura a sua relação social.

A teoria da Clínica da Atividade está imbricada com a teoria discursiva de Bakhtin, pois mantém relação com a ação de linguagem a partir do trabalho realizado.

A linguagem é componente *sine qua non* do trabalho de um professor e a falta de habilidade na sua utilização pode levar a mal-entendidos, desencontros e até mesmo ao fracasso no desempenho do trabalho docente. Brasileiro e Pimenta (2022) argumentam que é preciso na fase de avaliação ou no plano de curso que suas propostas sejam revistas, o aluno em formação deve participar ativamente do seu processo educativo o que demanda do professor revisões constantes de suas ações.

Quando a teoria da Clínica da Atividade é colocada em cena fazendo par com o *metier* do professor, esta combinação pode ser frutífera para o campo de estudos da Linguística Aplicada, considerando que o professor como detentor do seu próprio fazer e quando este toma consciência das suas atividades realizadas por meio da linguagem, coloca-se no centro dos estudos sobre o trabalho do professor atividades que normalmente passam despercebidas, o que leva à desvalorização desse profissional.

Assim, o gênero do discurso permite ao sujeito a sua pertença a um coletivo e é também uma ferramenta para a ação deste sujeito. A linguagem como forma de instrumentalização do fazer docente proporciona o reconhecimento entre os pares, que então passam a se comunicar e atuar conjuntamente, mesmo quando nunca o fizeram previamente (Clot, 2008).

De acordo com a Clínica da Atividade (Clot, 2008), é preciso apontar também que há uma reconceituação acerca da noção de atividade. O que é visível nas interações entre sujeito e objeto de trabalho, gestos ou comunicações, é somente uma pequena parte da atividade desempenhada, pois há que se considerar também o dizível. Na atividade,

O real da atividade é, igualmente, o que não se faz, o que se tenta fazer sem ser bem-sucedido – o drama dos fracassos – o que se desejaria ou poderia ter feito e o que pensa ser capaz de fazer noutra lugar. E convém acrescentar – paradoxo frequente – o que se faz para evitar fazer o que deve ser feito; o que deve ser refeito, assim como o que se tinha feito a contragosto [...]. Ora, a existência dos sujeitos é tecida nesses conflitos vitais, que eles procuram reverter em intenções mentais, para deles se desprenderem. A atividade é uma provocação subjetiva mediante a qual o indivíduo se avalia a si próprio e aos outros para ter a para ter a oportunidade de vir a realizar o que deve ser feito. As atividades suspensas, contrariadas ou impedidas – até mesmo as contra atividades – devem ser incluídas na análise (Clot, 2008, p.103-104).

Assim, na perspectiva discursiva Baktiniana, em consonância com os pressupostos da Clínica da Atividade, compreende-se a necessidade de entender a linguagem como fenômeno intrínseco às atividades de trabalho e a importância que se mantém sobre a compreensão com relação a abordagem das atividades laborais (Di Fanti, 2014).

Entre a vigilância e a liberdade de cátedra

O trabalho do professor tem sido alvo de questionamentos, pode-se dizer, desde sempre. Como exemplo desses questionamentos, podemos citar o ocorrido em julho de 2022 com a demissão em massa de diretores da rede estadual, de acordo com o jornal online Brasil de Fato, em matéria datada de 04 de julho de 2022, tal atitude foi tomada em virtude de “situações relacionadas ao descumprimento do dever e das responsabilidades do gestor” (Vasconcelos, 2022).

O que não fica explicitado à população em geral é que o governo exige do profissional da Educação uma sobrecarga de atividades, o que nem sempre é possível desenvolver o trabalho de forma comprometida com a aprendizagem quando do professor são cobradas tarefas que fogem ao escopo do seu trabalho.

Diane dessas demandas, pode-se perguntar sobre qual seria a liberdade de fato que o professor tem em sala de aula quando as políticas públicas são desenvolvidas de tal modo a pressioná-lo a um fazer que não proporciona a construção do conhecimento por meio do diálogo. Afinal, é por meio do dialogismo, é na interação dialógica (Bakhtin, 2011), que os conhecimentos são construídos.

Em matéria pelo site Nova Escola, Coutinho (2022) alerta que “muitas redes de ensino mudaram suas estratégias e adotaram ou ampliaram modelos de progressão continuada”. Estratégias estas que são trabalho a mais ao professor para “tapar o sol com a peneira”, ou seja, um artifício a mais que limita o trabalho do professor.

Ao mencionar sobre as condições de trabalho dos professores que são previstas no Art. 206 da Constituição de 1988 – CF/88 (Brasil, 1988), o dispositivo legal prescreve acerca da valorização dos profissionais do ensino por meio da implantação do plano de carreira, do piso salarial e o ingresso na docência via concurso de provas e títulos. Em seguida, essa regulamentação foi alterada mediante a Emenda Constitucional nº 53/2006 (Brasil, 2006), que admitiu a valorização dos profissionais da educação escolar das redes públicas, assegurando planos de carreira e ingresso, exclusivamente, por meio de concurso de provas e títulos.

No que tange a carga horária do professor, esta é prevista pelo Decreto Nº 46.125, de 04 de janeiro de 2013, uma vez que das vinte e quatro horas que correspondem ao professor, dezesseis horas são destinadas à docência, oito horas são destinadas à extraclasse, quatro horas semanais são em livre escolha do professor; quatro horas semanais na própria escola ou em local definido pela direção da escola e até duas horas semanais são dedicadas a reuniões.

Considerando que o professor possui uma carga horária extensa dentro do espaço escolar, e as exigências com o preenchimento de requerimentos para a secretaria escolar, a digitação de notas, presenças/faltas dos alunos e a realização de diversas outras atividades de gestão, pode-se dizer que tudo isso acarreta também um acúmulo de serviços que praticamente impossibilitam um trabalho de planejamento e em sala de aula autônomo e voltado para as atividades de ensino.

Considerações finais

Amparado pela Legislação, o direito à educação de forma escolarizada é garantido às crianças e jovens assim como ao professor a sua liberdade de cátedra, uma vez que essa liberdade em alguns pontos tem sido ceifada dos professores em vista de ocupações com as quais o professor passa a desempenhar no ambiente escolar e isso tem tirado o docente muitas vezes da sua forma primaz de atuação na sala de aula.

Resta-nos questionar em quais momentos, de fato, o professor tem exercido a sua autonomia para ensinar, uma vez que as discussões apresentadas ao longo desse artigo nos mostram demandas ao trabalho docente que muitas vezes acaba por atuar como um “bombeiro a apagar fogo na escola”. O não reconhecimento do real da atividade docente que envolve a compreensão de que o trabalho do professor é realizado na e pela linguagem. Assim, diante das inúmeras demandas, cobranças e vigilâncias em torno do trabalho docente advindas das mais variadas instâncias governamentais e sociais, o seu real trabalho, que deveria ser o de promover um processo de ensino e aprendizagem que vise à formação do seu aluno para a vida pessoal, o mundo do trabalho e o exercício da cidadania fica comprometido, obrigando-o à realização de uma pseudo-educação e conseqüentemente à desvalorização do seu trabalho e do seu ofício.

Referências

ANDRADE, Viviane de Jesus Caldeira; VARISCO, Alessandra Gomes. Resenha crítica da obra Pedagogia da autonomia, de Paulo Freire. **CONSCIESI**, Itapira, v. 03, n. 01, p. 49-51, Mar/Out, 2018.

APPLE, M. W. R. Ensino e trabalho feminino: uma análise comparativa da história e ideologia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 64, p. 14-23, fev. 1988.

ARROYO, M. **Mestre, professor, trabalhador**. Belo Horizonte: FE/UFMG, 1985.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Subsecretaria de Edições Técnicas/Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Referenciais para formação de professores**. Brasília: MEC/SEF, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=48631-reformprof1&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 28 jan. 2023.

BRASIL. Constituição (1988). Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. **Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 2006. Seção 1, p. 5.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diário Oficial da União, Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 28 jan. 2023.

BRASILEIRO, Ada Magaly Matias; PIMENTA, Viviane Raposo. Os gêneros do métier docente: a linguagem como instrumentalização do trabalho do professor. **D.E.L.T.A.**, 37-2, 2021.

CLOT Y. Mosaico: **Estudos em psicologia**. Belo Horizonte, 2(1), 65-70, 2008.

COUTINHO, Dimíttria. **Fechamento de ano**: quais critérios adotar para aprovar ou reprovando os alunos? Disponível em: < <https://novaescola.org.br/conteudo/21386/fechamento-de-ano-quais-criterios-adotar-para-aprovar-ou-reprovar-os-alunos>>. Acesso em: 21 fev. 2022.

DEJOURS, C. Subjetividade, trabalho e ação. **Produção**, 14(3), 27-34. 2004.

DUBAR, C. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FALZON, Pierre. Natureza, objetivos e conhecimentos da ergonomia. *In*: P. Falzon. (Org.), **Ergonomia**. (pp. 3-19). São Paulo: Edgard Blücher, 2007.

FREIRE, Paulo; **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 53ª ed. Paz e Terra: São Paulo, 2016.

GARCIA, M.; HYPOLITO, A.; VIEIRA, J. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.31, n. 1, p.45-56, jan./abr. 2005.

GARCIA, M, M, Identidade docente. *In*: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

HALL, S. **A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo**. 1997. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoe realidade/article/view/71361/40514>>. Acesso em: 28 fev. 2023.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro – 11. Ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: A. Dionisio, A Machado e M.A Bezerra (Org.). **Gêneros Textuais e Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2000.

MINAS GERAIS. Decreto Nº 46.125, de 04 de janeiro de 2013. **Regulamenta dispositivos da Lei Nº 15.293, de 5 de agosto de 2004**. Disponível em: < <https://leisestaduais.com.br/mg/decreto-n-46125-2013-minas-gerais-regulamenta-dispositivos-da-lei-n-15293-de-5-de-agosto-de-2004>>. Acesso em: 21 fev. 2022.

ROJO. H. R., & Barbosa, J. P. (2015). **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo, SP: Parábola Editorial.

ROJO, R.; MOURA, E. (Org.) **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, R. O letramento escolar e os textos da divulgação científica: a apropriação dos gêneros de discurso na escola. *In*: **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, v.8, n.3, p. 581-612, 2010.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**. Rio de Janeiro: PUC, 1999.

VASCONCELOS, Ana Carolina. **Zema exonera diretores de escolas em Minas Gerais e população protesta**. Disponível em: <<https://www.brasilefatomg.com.br/2022/07/04/zema-exonera-diretores-de-escolas-em-minas-gerais-e-populacao-protesta>>. Acesso em: 08 fev. 2023.

A EMERGÊNCIA DE UM “NOVO” GÊNERO E A MOBILIZAÇÃO DE SABERES DOCENTES EM VIDEOAULAS PARA O ENSINO MÉDIO

Maria Clara Batista Monteiro¹
Ana Virgínia Lima da Silva Rocha²

Introdução

Em março de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) classificou o grande número de casos e a alta transmissibilidade de COVID-19 como uma pandemia. O isolamento social adotado como forma de medida preventiva contra a proliferação da doença impulsionou a reconfiguração de diversas atividades humanas. Tanto no ensino básico, quanto no superior, dispositivos eletrônicos tornaram-se meios exclusivos para a comunicação entre professores e alunos, assim como entre professores e pais ou responsáveis. Nesse contexto, a realização de pesquisas e ações voltadas para o ensino remoto durante o período de isolamento social possibilita reflexões para o presente e o futuro da educação brasileira.

Neste artigo, analisamos videoaulas produzidas durante o isolamento social, com o objetivo de refletir acerca dos saberes docentes mobili-

1 Graduada em Letras–Língua Portuguesa e suas Literaturas; UFRN; mariaclaraabm@hotmail.com.

2 Professora Adjunta de Língua Portuguesa/Leitura e Produção de Textos; Departamento de Letras–UFRN; ana.virginia.rocha@ufrn.br.

zados para a produção do referido gênero³. O *corpus* se refere a videoaulas de Língua Portuguesa–Ensino Médio disponibilizadas na plataforma *YouTube*, em canais de Secretarias Estaduais de Educação, nos anos 2020 e 2021, como alternativas à dificuldade de manutenção do ensino presencial. Em, pelo menos, dezesseis (16) Estados da Federação, foram criados projetos para continuação das atividades pedagógicas durante o período de isolamento social, por meio de materiais próprios, entre eles as videoaulas. Todos os materiais foram disponibilizados no *YouTube* e, alguns casos, em canais locais de TV, assim como em sites das secretarias.

A análise fundamenta-se, primeiramente, na compreensão de que toda e qualquer atividade social acontece por meio da linguagem, em conformidade com uma abordagem sociointeracionista. As atividades linguísticas, portanto, não se realizam de forma aleatória nem desvinculadas de um contexto de interação; pelo contrário, a comunicação é sempre mediada por padrões comunicativos, a depender da finalidade e das condições de produção, estes denominados de gêneros textuais/discursivos⁴. Nesse sentido, o quadro teórico deste trabalho divide-se em três grupos: videoaula como gênero textual/discursivo; saberes da docência; e, de forma articulada, letramento digital e formação docente.

Videoaula como gênero textual/discursivo

Ao assumir a compreensão da aula como um dos gêneros textuais em que se materializa o discurso didático, Matencio (1999) defende a importância da análise da organização global da aula como recurso para a compreensão do projeto didático do professor e sua materialização linguística. Segundo a autora, esse gênero se define pelas seguintes características:

3 O artigo trata-se de um recorte do projeto de Iniciação Científica Videoaulas em ambientes digitais: novas práticas em contexto de isolamento social (PIC18144-2020), desenvolvido na UFRN.

4 Embora tenha-se uma divergência quanto à nomenclatura entre “gêneros de textos” e “gêneros do discurso”, a depender do autor, neste trabalho, compreendemos ambos com a mesma acepção apresentada, uma vez apoiados em estudos do Interacionismo Sociodiscursivo.

1) a aula é constituída no quadro das práticas sócio-históricas institucionais de ensino/aprendizagem e pressupõe a articulação entre diferentes modos de apropriação da realidade e de materialização discursiva; 2) o professor gerencia a interlocução—originariamente de natureza assimétrica e coletiva—à luz de objetivos didáticos e educativos de longa, média e curta duração, com base em um projeto de interação, tendo as funções básicas de animador, informador e avaliador; 3) a materialização didático-discursiva do projeto de interação está subordinada tanto a aspectos cognitivos como a aspectos sociais emergentes da interação; configura-se, assim, um evento intermediário no contínuo entre os rituais e espontâneos, efeito de ajustes em seus ritmos social e acadêmico (Matencio, 1999, p. 80).

Embora tomada como referência a aula tradicional, é válido destacar que se espera haver relativas diferenças entre essa modalidade e a videoaula, de modo semelhante as aproximações e particularidades existentes entre gêneros mais antigos e “novos”, a exemplo da carta e do e-mail. Conforme aponta Marcuschi (2010), muitos dos gêneros emergentes no contexto digital são resultados da evolução de outros já convencionados. Nesse sentido, a partir da compreensão de que o ambiente digital propicia o surgimento de novos padrões comunicativos, assumimos a concepção de videoaula enquanto gênero textual/discursivo que tem como ponto de partida a transposição do gênero aula para o domínio virtual.

Na mesma direção teórica, Negromonte (2019) aponta algumas características do gênero em tela: composicionalmente, é marcado pela utilização do recurso tecnológico, vídeo, que aciona a mobilização de diversas semioses, e da linguagem verbal que interage com outros sistemas de significação, como a linguagem corporal, visual, auditiva e espacial. O conteúdo, nesse gênero, assume três movimentos: inicialmente, há o conhecimento científico propriamente dito, aquele consolidado pelas instituições acadêmicas; este conhecimento passa a ser elaborado pelo professor na forma de atividades que propiciem situações de aprendizagem

ao alunos, o que a autora chama de *mobilização didática*; por fim, esse planejamento é executado, ou seja, torna-se um conhecimento efetivamente ensinado por meio dos recursos audiovisuais, os quais incluem atividades nas modalidades oral e escrita.

Saberes da docência

Em consonância com os Estudos da Educação, é de notável importância, ao discorrer sobre as questões de ensino, refletir sobre o papel de uma figura fundamental nesse processo: o professor. Dessa forma, considerando-se que diversos são os saberes que norteiam a práxis desse profissional, buscamos compreender quais compõem a ação pedagógica dos docentes.

Para Tardif (2005), os saberes se dividem em quatro: 1) os curriculares, que se referem aos discursos, objetivos, métodos e conteúdos que as instituições de ensino categorizam, devendo ser aprendidos e aplicados pelos professores, assim como promovidos aos alunos; 2) os disciplinares, relacionados aos conhecimentos de diversos campos produzidos pela ciência sob a forma de disciplina; 3) os experienciais, são resultantes do exercício da ação pedagógica dos professores e validados pela própria prática; 4) finalmente, os da formação profissional, referentes aos conhecimentos e metodologias transmitidos aos professores tanto durante a formação inicial, quanto continuada.

Essa multiplicidade de articulações entre a prática pedagógica e o conhecimento científico confere ao trabalho docente a necessidade de mobilizar, integrar e dominar os saberes docentes. No entanto, é válido destacar que, segundo o autor, a formação de professores ainda prioriza, desproporcionalmente, os saberes disciplinares, gerando, assim, conhecimentos sem nenhuma conexão com a ação profissional.

Por sua vez, Pimenta (1999) sintetiza em três os saberes da docência, com definições muito próximas às de Tardif (2005). Conforme a autora, a *experiência* se refere aos conhecimentos que o professor adquire na sua prática em sala, num processo de permanente reflexão do seu fazer pedagógico, sendo esse um aspecto importante a ser desenvolvido na formação

de professores. Além disso, os docentes mobilizam em sua prática os saberes do *conhecimento*, que, como ressalta a pesquisadora, não se trata apenas de obter informações, mas de conseguir classificá-las, analisá-las e contextualizá-las. Por último, os saberes pedagógicos se centralizam na questão dos métodos didáticos para a realização do ensino.

Pimenta (1999) menciona a necessidade de os cursos de formação de professores contemplarem de modo mais articulado esses três saberes, uma vez que eles não funcionam na práxis do professor de forma isolada. Observa-se, porém, ainda de acordo com a autora, que além da desarticulação desses saberes, que por vezes há a sobreposição de um em detrimento dos demais, sobretudo pela conferência de um status de poder acadêmico. Em determinados momentos, notava-se a supervalorização dos saberes pedagógicos, discutindo temas como a relação aluno-professor, a importância da motivação e do interesse, dentre outros. Já em outras épocas, os saberes do conhecimento ganharam maior atenção, compreendendo que os saberes científicos eram fundamentais ao ensino. Nunca houve, entretanto, o momento em que os saberes da experiência ganharam seu devido destaque e reconhecimento na atuação docente.

Letramento digital e formação docente

Compreendemos *letramento* como a criação de condições que possibilitam o desenvolvimento das habilidades de leitura, escuta e produção de textos de modo eficiente, ao produzir e atribuir sentido a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem (Dionísio, 2006). Nessa perspectiva, a noção de letramento digital refere-se, pois, à mobilização dessas habilidades em produções linguísticas presentes nos novos suportes tecnológicos. Com isso, entendemos que, para o sistema de ensino, a incorporação dessa prática ainda parece conquistar seu espaço aos poucos, embora impulsionado de maneira inesperada no ensino remoto emergencial. Sobre isso, Souza (2005) defende:

Os meios de comunicação e interação mediada por computadores e redes são uma grande promessa para a criação de novas formas de ensinar e também para o auxílio

ao aprendizado, principalmente em modalidades de ensino à distância, mas indispensavelmente também em modalidades presenciais (Souza, 2005, p. 121).

Porém, é relevante destacar que o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (doravante, TDIC) no ensino não implica, necessariamente, o desenvolvimento de atividades que promovam o letramento digital. Isso porque, conforme aponta Moran (2000), o ensinar com a tecnologia só terá seu potencial revolucionário se houver, simultaneamente, uma mudança nos paradigmas já convencionados de ensino. Quando não, afirma o autor, “conseguiremos dar um verniz de modernidade, sem mexer no essencial” (p. 36). Conseqüentemente, esta mudança de paradigma recai, muitas vezes, sobre a prática do professor em sala de aula. É válido questionar, assim, se a formação de professores atual contempla essas questões, ou seja, se prepara o docente para o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos seus alunos em suportes tecnológicos. Em consonância com Freitas (2010), reconhecemos que, infelizmente, “estuda-se sobre a informática na educação, mas não se forma o futuro professor, trabalhando seu letramento digital ou envolvendo-o em atividades de efetivo uso do computador-internet como instrumentos de aprendizagem” (p. 345).

Diante desse impasse, em que são exigidos dos docentes saberes e práticas não contemplados em seu processo formativo, esses profissionais tornam-se pressionados pelo contexto comunicativo imposto e adotam medidas e estratégias para superar esse dilema. Entretanto, pela carência de formação teórico-prática sobre o tema, o que tende a acontecer é a mera transposição de técnicas já convencionadas, por vezes ineficientes para um novo cenário, de modo a ignorar as particularidades do suporte comunicativo em que a linguagem acontece.

Aspectos metodológicos

O presente trabalho trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa e de inspiração netnográfica (Amaral; Natal; Viana, 2008), em que a pesquisadora observa práticas culturais e de comunicação em um am-

biente online. De modo mais específico, a investigação é do tipo descritivo-interpretativista, dado que o gênero estudado é descrito e analisado a partir da sua organização e das práticas de ensino; entretanto, sem desvinculá-lo do olhar integrado aos elementos contextuais, à realidade social e aos papéis e funções das videoaulas. Nesta sessão, apresentaremos brevemente os dados apontados no levantamento inicial, bem como os critérios de seleção e, por fim, a constituição do *corpus*. Em seguida, serão expostos os procedimentos de análise.

Conforme já mencionado, pelo menos dezesseis (16) Secretarias Estaduais de Educação desenvolveram programas de ensino remoto no período mais crítico da pandemia de COVID-19 (março de 2020 a dezembro de 2021), como constatado após levantamento realizado em dezembro de 2021. Pela brevidade deste trabalho, estimamos uma quantidade de seis videoaulas para análise, a fim de permitir uma maior profundidade nas discussões. Dessa forma, foram selecionadas videoaulas de três programas de ensino, considerando-se os seguintes critérios: i) terem sido as videoaulas disponibilizadas no *YouTube* durante o período de março de 2020 a dezembro de 2021; ii) além de estarem inseridas em programas estaduais que disponibilizaram, pelo menos, duas videoaulas de Língua Portuguesa no Canal do *YouTube*; iii) bem como possuírem a duração entre 20 e 35 minutos; iv) o projeto relativo ao material ainda estar em vigor até o momento da seleção; e v) o *corpus* abranger o máximo possível de regiões do Brasil.

Para compreender com mais interioridade os programas de ensino, foram escolhidas duas videoaulas de cada. Primeiramente, nos nossos levantamentos iniciais, observamos que, predominantemente, as videoaulas com maior número de visualização na disciplina de Língua Portuguesa eram aquelas que tratavam sobre o texto dissertativo-argumentativo. Logicamente, esse fator não pode ser desconsiderado na seleção; logo, foram incluídas no *corpus* três videoaulas sobre o tema, agrupadas no que chamaremos de Grupo A. Para ampliar a análise e compreender as especificidades do gênero com mais visualizações, foram selecionadas outras videoaulas sobre gêneros textuais diferentes. Por fim, obtivemos a seguinte seleção:

Quadro 1- Identificação e divisão de grupos das videoaulas analisadas

	Grupo A	Grupo B
EDUCA PE (Pernambuco)	Ensino Médio Língua Portuguesa 3º Ano EDUCA PE Aula 18 2021.1 Data de transmissão: 10 jun. de 2021 Duração: 25:55min	EDUCA-PE–Aula de Língua Portuguesa 22–1ºAno Ensino Médio–O infográfico Data de transmissão: 14 ago. de 2020 Duração: 29:25min
Aula Paraná (Paraná)	3ª Série Língua Portuguesa Aula 81–Dissertação Argumentativa Data de transmissão: 15 set. de 2020 Duração: 34:43min	2021 1ª Série Língua Portuguesa Aula 113– Anúncio Publicitário Data de transmissão: 12 dez. de 2021 Duração: 29:04min
Se Liga na Educação (Minas Gerais)	TEXTO DISSERTATIVO ARGUMENTATIVO 3º ANO–EM PORTUGUÊS Data de transmissão: 14 jun. de 2021 Duração: 20:54min	1º ANO EM–NOTÍCIA PORTUGUÊS Data de transmissão: 16 ago. de 2021 Duração: 21:13min

Fonte: as autoras

Para responder ao objetivo deste trabalho, inicialmente descreveremos o cenário das videoaulas, os recursos utilizados e a organização do conteúdo. Nesse momento, com base no modelo do gênero aula presencial (Matencio, 1999), identificaremos elementos que, porventura, ultrapassem práticas de ensino já convencionadas.

Deste modo, partimos à análise; isto é, observamos os saberes da docência (Pimenta, 2000), a mobilização, por parte dos docentes, dos saberes da experiência, do conhecimento e pedagógicos. Para isso, dividimos a análise em dois momentos: Grupo A–videoaulas sobre o gênero dissertação argumentativa; Grupo B–videoaulas sobre outros gêneros.

Denominaremos as videoaulas do Grupo A, doravante, VLa1, VLa2 e VLa3; e as do Grupo B, doravante, VLb1, VLb2, VLb3, seguindo a ordem decrescente apresentada no Quadro 1.

Ensino de gêneros em ambientes digitais

No ensino de Língua Portuguesa, mais especificamente de redação/ produção textual (a depender do termo adotado) no nível Médio, recai, quase sempre, a função de preparar os alunos para os exames de ingresso no Ensino Superior. No cenário atual, parece-nos que o único gênero orientado de modo consistente para escrita é a dissertação argumentativa; os demais aparecem de forma periférica nas salas de aula, quase sempre esvaziados em questões de interpretação do conteúdo. Segundo Buzen (2006), a problemática em torno disso reside no fato de que os alunos estariam praticando excessivamente um gênero que dificilmente dialoga com outros textos e outros leitores, como mero cumprimento curricular. Por isso, conforme o autor, este ensino de *redação* deve ser superado por um ensino de *produção de textos*, em que os alunos deveriam produzir “textos diversos que se aproximassem dos usos extraescolares, com função específica e situada dentro de uma prática social escolar” (p. 140).

O que constatamos, porém, revela a presença de práticas ainda arraigadas à tradição do ensino de redação, que desconsidera a função dialógica e interativa da linguagem. Ao tomar como base as categorias de análise de dados de Magalhães e Silva (2021), as quais se dividem entre aspectos da *textualidade* (relativos às sequências textuais, ao plano do texto, à coesão), da *discursividade* (relativo aos parâmetros contextuais) e da *normatividade* (relativos aos aspectos ortográficos, pontuação, concordância etc.), identificamos uma predominância discrepante da primeira em detrimento das demais. Dessa forma, ao analisar as videoaulas, é imprescindível discutir essa questão e seus reflexos na mobilização dos saberes docentes.

A dissertação-argumentativa

Toda prática de ensino de língua materna carrega consigo uma concepção de língua, linguagem e texto, que é evidenciada a partir da reprodução de determinadas metodologias. De acordo com Koch e Elias (2012),

existem três principais concepções de escrita. Na primeira, o sujeito é pré-determinado pelo sistema, de modo que o texto é o produto a ser decodificado pelo leitor. Na segunda concepção, o sujeito é psicológico e individual, ao passo que o texto seria a representação mental desse indivíduo. Na terceira, o sujeito é socialmente ativo, ao escrever participa da construção do evento comunicativo, ou seja, do texto. Embora, atualmente, os Estudos Linguísticos adotem a última concepção como mais adequada para as práticas de letramento, podemos identificar, especialmente no ensino repetitivo da dissertação-argumentativa, a perpetuação da concepção de texto como um produto final, a ser apreendido e reproduzido pelo autor e decodificado pelo leitor.

Nessa perspectiva, as videoaulas de Grupo A aproximam-se desta tendência no ensino da dissertação, ao passo que apresentam oscilações teóricas entre si e, em um caso, na própria videoaula. É provável que tal problemática seja ocasionada pelo fato de que a concepção de texto como produto confronta-se diretamente com os saberes do conhecimento construídos na formação de professores; e com os saberes pedagógicos, uma vez que as diretrizes nacionais nos documentos oficiais se alinham à concepção de língua em um escopo sociointeracionista.

De modo geral, na VLa1, o cenário assemelha-se ao de um estúdio televisivo, no que se refere à disposição do espaço e ao uso das câmeras. O recurso utilizado é uma TV para reprodução de *slides*, em que inicialmente se apresentam as informações gerais da aula e o nome da docente. Nessa videoaula, o conteúdo da dissertação-argumentativa é abordado tomando como referência central o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Nesse sentido, a apresentação do gênero vai acontecendo à medida que as competências de avaliação são apresentadas. É válido refletir, porém, sobre esse enfoque escolhido, em que os aspectos avaliativos são priorizados em detrimento de outros parâmetros que antecedem a produção textual. Desse modo, a atividade de escrita fica reduzida exclusivamente a atender critérios pré-estabelecidos, desvinculando-se de práticas didáticas que proporcionem ao aluno a proficiência no gênero.

No que se refere ao tema, há uma delimitação dos aspectos estilísticos (número de parágrafos e linhas, por exemplo), a definição da tipologia

textual (argumentativa), a apresentação da Competência 1 de avaliação e dos critérios de pontuação. Há também a leitura de um trecho de uma redação modelo enfatizando os aspectos estudados. Para além do conteúdo, no início da videoaula, a professora faz uma saudação, apresenta o tema e sua relevância, cumprimenta os espectadores ativos no chat. Esse último movimento se repete ao final da aula, em que é seguido de um encaminhamento para o próximo encontro virtual e da despedida. Assim, diante da constante referência aos exames para ingresso ao Ensino Superior, a mobilização de saberes pedagógicos evidencia-se, uma vez que esse conhecimento, apesar de relacionado aos conhecimentos, requer do professor o conhecimento do currículo e dos referidos exames.

Já na VLa2, há uma organização padrão que permite uma maior dinamicidade das aulas: durante as videoaulas, são projetadas propostas de atividades com um temporizador. Para isso, é utilizado uma TV, que transmite os *slides*. Apesar de haver um quadro negro ao fundo, ele não é utilizado. Há também alguns efeitos visuais simples, como a exibição da logomarca do programa, a indicação da série e o nome do professor. No que se refere à exposição do conteúdo, pode-se identificar algumas tentativas de interação à distância com o discente, a exemplo do questionamento acerca do que o aluno entende por dissertação, e se essa é exclusiva do domínio escolar, o que se aproxima mais da concepção sociointeracionista de ensino de gêneros. Entretanto, observam-se oscilações teóricas durante a abordagem do assunto. Por vezes, o professor apresenta a dissertação como o gênero textual/discursivo e, por outras, concebe-a um tipo textual.

Embora note-se a importância de definir o gênero, algo muito pertinente aos saberes do conhecimento, a divergência teórica compromete essa delimitação. Uma possibilidade é a de que o material de apoio (*slides*) tenha sido produzido por ou com outro docente, dando margem a essas oscilações conceituais. É apresentado, enquanto gênero, então, algumas características: os interlocutores, sua função e, em maior destaque, a estrutura recomendada. Outros aspectos, porém, como as condições de produção e a adequação linguística não são apresentados. Desse modo, é importante refletir, em especial, pela priorização do ensino de uma estrutura

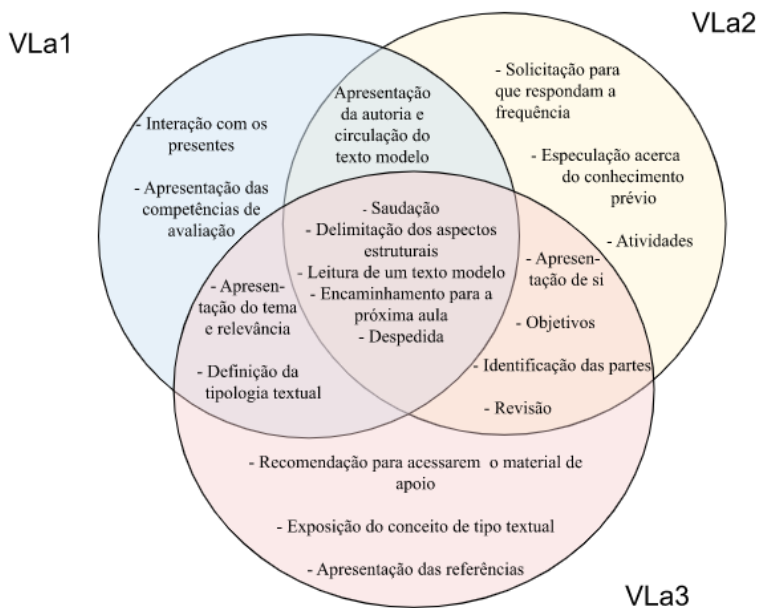
modelo, esbarrando na discussão de Koch e Elias (2006) sobre a reprodução de modelos consolidada nas aulas de redação. Em consonância com a VLa1, o trecho de um texto modelo também é apresentado para identificação das partes estruturais. No fim, também há um encaminhamento para a próxima aula e uma despedida.

Em conformidade com as demais, a VLa3 também possui o cenário semelhante ao de um programa televisivo, onde há um relativo espaço para movimentar-se, assim como o uso de TV para reprodução de *slides*. Porém, diferentemente dos demais exemplos analisados, o professor faz uso de um pincel digital para realizar suas marcações. No que se refere à concepção teórica, a VLa3 é a que mais se difere das demais. Nela, assume-se claramente a ideia de que o texto dissertativo-argumentativo é um tipo textual predominante em alguns gêneros. Com base nos estudos de Adam (2008) acerca dos tipos/seqüências textuais, observa-se um certo equívoco nessa concepção, pois a dissertação não pode ser considerada um tipo textual, enquadrando-se mais adequadamente no conceito de gênero textual. Assim, os saberes do conhecimento apresentam uma certa instabilidade na categorização.

Bem como nas demais videoaulas, um texto modelo também é apresentado, mas do gênero artigo de opinião. A escolha desse gênero pode ter sido orientada pela noção de que há, de fato, habilidades comuns para a produção do artigo de opinião e da dissertação-argumentativa, o que ocasionaria numa suposta transferência de conhecimentos. Porém, sem a informação de circulação, autoria e suporte, aspectos importantes na diferenciação entre os dois gêneros, o artigo é reduzido como representação do tipo textual argumentativo. Apenas o conceito e as características do gênero (estrutura básica, registro linguístico e progressão temática) são discutidos. Com isso, vemos um distanciamento prático de uma abordagem didática que contemple não somente aspectos da textualidade, como também da discursividade, principalmente, e da normatividade. Por fim, também há um encaminhamento para a próxima aula e a despedida do docente.

Para maior sistematização, sintetizamos as particularidades e convergências, no diagrama a seguir:

Figura 1–Diagrama das videoaulas do Grupo A



Fonte: as autoras

Neste diagrama, podemos identificar que há mais elementos convergentes do que particulares entre as três videoaulas analisadas. Salvo os movimentos relativos à organização própria das aulas, nas VL2 e VL3 não há ações para além da estrutura aula tradicional (saudação, exposição do conteúdo/atividades e despedida); apenas no caso da VL1, em que a professora interage com os comentários do *chat* da plataforma. Com isso, nota-se o saber do conhecimento como predominante, embora sejam confrontados com o saber pedagógico, em virtude das oscilações teóricas/curriculares. Ademais, observa-se a mobilização do saber da experiência em momentos de especulação do conhecimento prévio dos alunos, por exemplo, ao supor o que eles poderiam estar respondendo em casa.

No que concerne ao uso dos recursos tecnológicos, em nenhuma das videoaulas do grupo há exploração de meios para além dos já convenionados na aula presencial (como a exibição de *slides*), nem dos recursos necessários para a transmissão de áudio e vídeo (como os microfones

fixos). Por se tratar do ensino de um gênero tradicionalmente restrito a abordagens de ensino tradicionais (Bunzen, 2006), é relativamente esperado que não apareça a mobilização de novos recursos. Entretanto, adaptados a um novo contexto, as problemáticas apontadas sobre o ensino de produção textual (ou, na verdade, de redação) ficam ainda mais evidentes.

Outros gêneros

Nas videoaulas do Grupo B, os gêneros em foco são o infográfico, o anúncio publicitário ou a notícia. Esses circulam para além do domínio escolar, com finalidades para além da padronização voltada ao bom desempenho no ENEM, mas não para uma formação discente efetiva. Nesse sentido, a partir dos dados, poderemos ampliar nossa reflexão sobre o ensino de gêneros.

A VLb1 trata do gênero digital infográfico. Inicia-se com a saudação e a apresentação de si, possui um momento de interação com os presentes, apresenta o tema da aula, interage com a equipe técnica e divulga suas redes sociais. A partir daí, são revisados os conceitos de gênero textual e Revolução Tecnológica a partir da leitura de *slides* e do comentário do professor. Essa etapa é breve e funciona como introdução da aula. Durante a explicação sobre os gêneros do domínio digital, o professor se avalia na câmera e comenta a aparência. Revalida, em seguida, a importância do tema para o ENEM, de modo a reproduzir a concepção de que o ensino de redação/produção textual funciona, se não exclusivamente, principalmente, para a preparação para o ENEM. Além disso, o docente apresenta algumas características do gênero (como título, conteúdo, imagens etc.), insuficientemente. Nessa apresentação, também há uma pausa para se dirigir aos professores de português da rede a respeito do uso de fontes nos trabalhos dos alunos. Em seguida, são exibidos alguns exemplos de infográficos para destaque dos elementos estruturais e, por fim, respondidas algumas dúvidas. Com a despedida e o encaminhamento para a aula seguinte, encerra-se a transmissão.

A segunda videoaula do Grupo B, VLb2, trata do gênero anúncio publicitário. Inicialmente, há a saudação, apresentação do tema e dos obje-

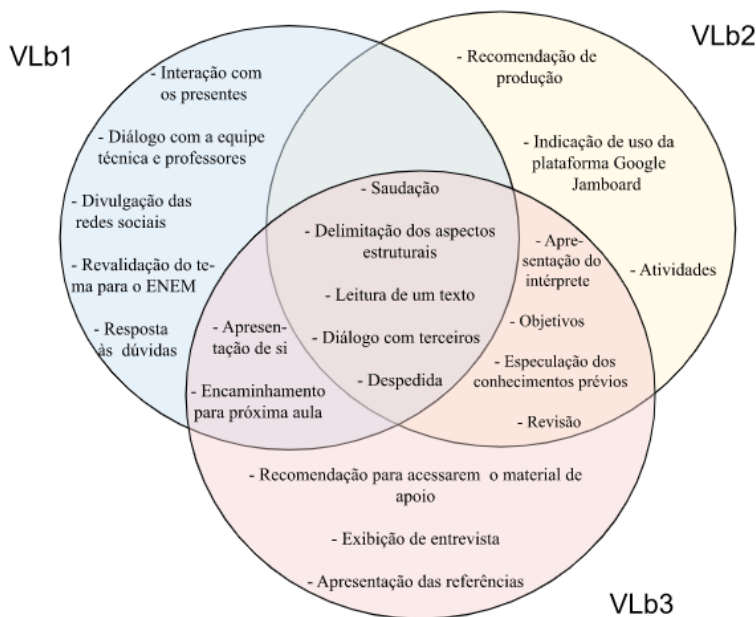
tivos de aulas, bem como especulação do conhecimento prévio dos alunos acerca da persuasão do gênero. Então, como na VL2, a videoaula também apresenta atividades síncronas, que consistem em curtas “rodadas” de questões sendo reproduzidas para os alunos responderem e, em seguida, comentadas pelo professor. É solicitado que, em grupo, os alunos desenvolvam tabelas de anúncios pela ferramenta Google Jamboard. Na retomada, acontece uma interação e apresentação do intérprete de Libras. O conteúdo passa a ser tratado, então, a partir da apresentação de exemplos do gênero e da leitura dos elementos verbais e não-verbais, além de atividades de análise. Embora predominem os aspectos da textualidade, também há a abordagem dos aspectos discursivos, ao discutir a intencionalidade, o suporte e a adequação estilística. Ademais, ocorre uma explicação do conceito de *slogan* e dos modos verbais. Por fim, orienta-se a produção de um debate sobre uma temática específica e a produção de um anúncio em dupla. Porém, apesar da exposição sobre o gênero, é necessário refletir se, apenas conhecer as suas características é suficiente para a produção do aluno. Nessa questão, os saberes do conhecimento (definir o gênero) relacionam-se com o pedagógico (didatizá-lo). Há também uma revisão final e a despedida para encerrar a aula.

Já na VL3, um gênero mais frequente de ensino é apresentado: a notícia. Há, de início, uma saudação. Em seguida, a docente apresenta a si e o intérprete de Libras, o tema e os objetivos da aula. Há, de modo introdutório, uma especulação sobre o modo como os alunos buscam informação, ou seja, por meio de qual suporte (jornal impresso/televisivo, redes sociais, etc.). Para trabalhar o gênero, então, há a leitura de uma manchete e da lide de uma notícia, tecendo comentários sobre o tema. Algumas características do gênero são apresentadas e, então, lê-se e trata-se de alguns aspectos de um depoimento presente no texto, prestado pela vítima do fato noticiado, como a finalidade e os recursos gráficos. Por fim, alguns aspectos estilísticos como as vozes verbais também são retomados. Em seguida, observa-se um movimento interessante de mobilização de estratégias didáticas que ultrapassam a aula expositiva: é exibido um vídeo gravado anteriormente em que a professora vai ao estúdio da emissora local e entrevista a jornalista sobre a elaboração, função

comunicativa e papel social do gênero notícia. Finalmente, há uma revisão, apresentação das referências, a despedida e o encaminhamento para a próxima aula.

Apresenta-se a seguir o diagrama referente ao Grupo B.

Figura 2–Diagrama das videoaulas do Grupo B



Fonte: as autoras

Nessas três videoaulas, inicialmente, destaca-se a presença de mais movimentos singulares entre os docentes, como diálogos com terceiros, uso de outros recursos além dos já convencionados, como a plataforma *Google Jamboard*, e outras estratégias metodológicas, como a entrevista com a jornalista local, por exemplo. Em consonância, embora ainda se tenha a predominância dos saberes do conhecimento, podemos observar, também, outros aspectos do gênero sendo trabalhados e o uso de estratégias menos expositivas no processo de ensino-aprendizagem. Revela-se, assim, uma maior dinamicidade nas videoaulas.

Curiosamente, a videoaula sobre o gênero infográfico, este inscrito exclusivamente no domínio digital, é a única que não explora ferramentas digitais para além da aula expositiva e do uso dos *slides*. Dessa forma, acreditamos que há uma influência tanto dos saberes pedagógicos quanto da experiência. É possível, então, que pelo fato de a notícia e o anúncio publicitário serem mais amplamente tradicionais no currículo, o professor, a partir da sua experiência em sala, sinta-se mais seguro e motivado para buscar novas estratégias. Apesar de ser ressaltada a importância do infográfico para os exames de acesso ao Ensino Superior, esse gênero ainda não se consolidou nos currículos, gerando mais dificuldade para os docentes inovarem em sua prática.

Entre a redação e a produção textual

De certa forma, nas aulas do Grupo B, os docentes parecem possuir mais flexibilidade no desenvolvimento das aulas, sem perder sua estrutura padrão desenvolvida no saber pedagógico e da experiência. Inferimos, então, que a rigidez formal da dissertação-argumentativa se transpõe para a organização estrutural das videoaulas do Grupo A e, por isso, não encontramos marcadamente atividades para além do desenvolvimento do conteúdo expositivo.

Portanto, nota-se que, nas videoaulas do Grupo A, os alunos são mais incentivados para a produção, visto que há encaminhamentos explícitos feitos pelos docentes, com enunciados imperativos como “você deve escrever de 5 a 7 linhas na introdução” ou “escreva na linguagem formal”. Porém, isso acontece numa concepção de produção textual orientada por modelos e pela fragmentação das partes do texto, em que se estuda a introdução desvinculada do desenvolvimento e da conclusão, por exemplo, sem compreender um texto como um todo coeso e coerente (Koch e Elias, 2012). E, ainda nesse grupo, o conteúdo é abordado de maneira quase totalmente expositiva e reprodutiva de um modelo ideal de texto. Já nas videoaulas no Grupo B, podem-se identificar maiores aproximações com uma perspectiva sociointerativa, ao vincular o gênero a suas características de produção; ao considerar o conhecimento prévio dos alunos; e propor atividades de análise para além da estrutura textual. Apenas a vi-

de aula sobre o gênero *infográfico* não consegue estabelecer essa relação diretamente.

No tocante aos saberes docentes, em ambos os grupos, os saberes do conhecimento aparecem de forma predominante, numa perspectiva de que para aprender um gênero é preciso defini-lo. É válido retomar, assim, a crítica da priorização desse conhecimento na formação de professores, uma vez que esses devem sempre vir vinculados à ação profissional. Já os saberes da experiência manifestam-se mais explicitamente nos momentos de especulação de respostas, numa tentativa de suprir a impossibilidade de interação simultânea. E, enfim, os saberes dos pedagógicos se presentificam não só no domínio do currículo e das técnicas, mas também no conhecimento das provas para ingresso no Ensino Superior, ou seja, não apenas é necessário dominar como igualmente compreender de que forma o assunto aparece nos exames nacionais.

É notório, também, que nas videoaulas em que há menos enfoque nos referidos exames, como na VLb2 e VLb3, há uso de ferramentas e metodologias que rompem com a estrutura rígida da aula expositiva. Evidencia-se, então, a necessidade de mudanças de paradigmas (Moran, 2000), pois, embora o ensino tenha sido transposto para um novo suporte, persistem as problemáticas já cristalizadas, como a perpetuação do ensino de redação em detrimento do de produção textual e a priorização de aspectos estruturais do gênero.

Considerações finais

Diante do exposto, podemos constatar a elaboração de videoaulas tomando como referências os elementos da aula tradicional, ou seja, uma perspectiva de ensino pautada em práticas e saberes tradicionalmente construídos e transferidos para o novo contexto, mas não adaptados, salvo algumas aproximações mencionadas.

Ressalvamos, porém, que o objetivo não é, com esses resultados, invalidar o esforço docente empreendido na formação de seus alunos. Pelo contrário, acreditamos que os professores fizeram o que estava ao alcance para se adaptar a um contexto imposto de forma emergencial e inédita.

Também compreendemos que muitas das questões aqui levantadas fazem parte das convenções do sistema educacional, necessitando, assim, de uma reformulação nas concepções de ensino e educação na nossa sociedade.

Nessa perspectiva, diante da emergência de um “novo” gênero, manifesta-se, também, a necessidade de discussões sobre ele e sobre as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) como potencial para o ensino. É fundamental, como visto, que a formação de professores, seja ela inicial ou continuada, contemple essa dimensão que, como evidenciado de forma alarmante no período pandêmico, não pode ser mais ignorada nas salas de aula de Língua Portuguesa.

Referências

ADAM, Jean-Michel. **A Linguística Textual**: introdução à análise textual dos discursos. Trad.

RODRIGUES, Maria das Graças Soares; SILVA NETO, João Gomes; PASSEGGI, Luis;

LEURQUIN. Eulália Vera Lúcia Fraga. São Paulo: Cortez, 2011.

AMARAL, A.; NATAL, G.; VIANA, L. Netnografia como aporte metodológico da pesquisa em comunicação digital. **Famecos/PUCRS**, Porto Alegre, n. 20, p. 34-40, 2008. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/famecos/article/view/4829/3687>. Acesso: 17 de novembro de 2020.

BARTON, D.; LEE, C. **Linguagem online**: textos e práticas digitais. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BUNZEN, C. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 139-160.

DIONÍSIO, A. Gêneros multimodais e multiletramentos. In: KARWOSKI, A; GAYDECZKA, B; BRITO, K. (Orgs.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. Rio de Janeiro: Editora Lucena, 2006. p. 131-144.

FREITAS, M. T. Letramento digital e formação de professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 03, p. 335-352, dez. 2010.

KOCH, I.; ELIAS, V. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

MAGALHÃES, T.; SILVA, M. Os gêneros textuais nos planos de estágio de discentes no curso de Letras–Português: reflexões sobre as dimensões abordadas. **Caminhos em Linguística Aplicada**, Taubaté, v. 24, n. 1, p. 055-079, 1º sem. 2021.

MATENCIO, M. L. **Estudo da língua falada e aula de língua materna**: uma abordagem processual da interação professor/alunos. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada)–Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP: 1999.

MARCUSCHI, L. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L.; XAVIER, A. (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 13-69.

MORAN, J. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, J; MASETTO, M; BEHRENS. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papyrus, 2000. p. 11-67.

NEGROMONTE, K. **Didatização dos saberes sobre leitura e escrita em ambientes digitais para exames de larga escala**. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino)–Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande. Campina Grande, PB: 2019.

PIMENTA, S. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. p. 15-34.

SOUZA, R. Contribuições das teorias pedagógicas de aprendizagem na transição do presencial para o virtual. In: COSCARELLI, C; RIBEIRO, A. (Orgs.). **Letramento digital**: Aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 105-124.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional** Petrópolis: Vozes, 2002.

COMO ABORDAR O ASPECTO GESTUAL DA LÍNGUA NO ENSINO DE GÊNEROS ORAIS?

Eriglauber Edivirgens Oliveira da Silva
Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante
Driely Xavier de Holanda
Jocielle Sousa de Alfredo

Introdução

O aspecto gestual da comunicação humana é uma importante parte da interação oral, contribuindo muito para a construção de significados desse canal de comunicação e tendo tal importância valorizada nas investigações científicas desde o século I, quando o gesto foi abordado pela obra *Institutio Oratoria* de Quintiliano (Ávila-Nóbrega; Cavalcante, 2015). Desde essa época até os dias atuais, o gesto foi investigado por alguns campos de conhecimento, como: a Biologia, através da obra *A expressão das emoções em homens e animais* de Charles Darwin; a Psiquiatria, através da obra *Nonverbal communication: notes on the visual perception of human relations* de Jurgen Ruesch e Weldon Kees; entre outros campos de investigação. No entanto, a gestualidade encontra dificuldades de adentrar os estudos linguísticos, pois, mesmo sendo um aspecto importante na construção da oralidade, o gesto é compreendido como um elemento não-linguístico da interação, sendo colocado à margem das pesquisas sobre oralidade ou até mesmo sendo ignorado por tais pesquisas.

Esse posicionamento da Linguística sobre o gesto começou a mudar durante o fim da última década do século XX (Cavalcante, 2019) por causa de pesquisas de Adam Kendon e David McNeill sobre o conceito de “matriz gesto-fala”, que encabeçou um movimento de investigações científicas sobre a gestualidade. Entretanto, essa mudança não é uma unanimidade dentro do campo da Linguística, pois ainda é possível encontrar vertentes teóricas que não admitem a caráter linguístico da gestualidade, ainda mantendo esse aspecto da comunicação oral à margem de suas investigações sobre oralidade. Diante de todo esse impasse teórico em torno da gestualidade, o questionamento sobre o espaço do gesto no ensino de oralidade surge, pois, sem uma visão teórica homogênea sobre esse aspecto da comunicação oral, abordá-lo didaticamente talvez seja um problema para os docentes.

Pensando nisso, o presente estudo faz um recorte para observar as práticas de oralidade nos primeiros anos do Ensino Fundamental e busca de forma geral compreender como os documentos oficiais nacionais associados ao Ensino Fundamental – Anos Iniciais, publicados durante as últimas duas décadas, abordam o gesto em meio ao trabalho com oralidade. De forma específica, a atual investigação busca: a) identificar a concepção teórica de gesto presente nos documentos oficiais analisados; b) analisar o tipo de prática que aborda a gestualidade dentro do eixo oralidade; e c) sugerir uma abordagem de estudo do gesto dentro do ensino de oralidade.

Metodologicamente, o atual trabalho se define como uma pesquisa qualitativa-interpretativista de caráter documental e exploratório, com o seu processo de análise se resumindo à leitura e interpretação dos seguintes documentos oficiais: *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* (1997), *Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º E 3º Anos) do Ensino Fundamental* (2012) e *Base Nacional Comum Curricular* (2018). Para se embasar teoricamente, o atual estudo recorre aos teóricos do campo da oralidade (Dolz; Schneuwly; Haller, 2004; Schneuwly, 2004; Marcuschi, 2001) e aos estudos sobre gestualidade (McNeill, 1985; McNeill, 2006; Kendon, 2000; Cavalcante *et al.*, 2021).

Dentre os resultados extraídos pela pesquisa nas análises dos documentos, foi possível identificar a presença de termos referentes à gestualidade durante as exposições sobre oralidade em todos os documentos oficiais analisados, porém, o gesto é compreendido nestes como um elemento não-linguístico da comunicação oral. No entanto, também foi possível observar um aumento nas citações sobre gestualidade em meio aos documentos oficiais, com a Base Nacional Comum Curricular (2018) possuindo mais citações de termos referentes à gestualidade em relação aos outros dois documentos. Esse comportamento da BNCC em relação ao gesto inicialmente serviu como justificativa para o desenvolvimento do presente trabalho, pois ficou claro uma mudança de olhar do ensino de oralidade em relação à gestualidade, e auxiliou na sugestão de práticas de abordagem do gesto no contexto de ensino de gêneros orais.

As exposições do presente trabalho se organizam em três importantes momentos que buscam lidar com cada objetivo estabelecido durante o desenvolvimento da pesquisa, visando apresentar de forma clara toda a discussão analítica e teórica. A seção “O gesto: fenômeno não-linguístico da comunicação oral *versus* elemento linguístico da interação oral” debate sobre as concepções teóricas de gesto, buscando determinar quais são os olhares linguísticos científicos sobre esse aspecto da oralidade. A seção “Gesto e ensino de oralidade: um olhar sobre os documentos oficiais” apresenta a análise desenvolvida dos documentos oficiais comentados anteriormente, enquanto a seção “Como abordar o gesto no ensino de oralidade?” sugere uma forma de investigar o gesto dentro do ensino de gêneros orais.

O gesto: fenômeno não-linguístico da comunicação oral *versus* elemento linguístico da interação oral.

Para abordar o gesto dentro do contexto de ensino de oralidade, é imprescindível debater sobre a natureza linguística (ou não-linguística) que os estudos voltados para oralidade concluem sobre esse aspecto interativo. Como dito anteriormente, a gestualidade foi colocada de lado pela Linguística em suas investigações direcionadas à fala ou à oralidade, pois se compreende o gesto como um aspecto acessório da interação oral.

Dentre as teorias recentes nessa vertente que abordam a gestualidade dentro do estudo de oralidade, Dolz, Schneuwly e Haller (2004) comentam que “[...] a comunicação oral não se esgota somente na utilização de meios linguísticos ou prosódicos” (Dolz, Schneuwly & Haller, 2004, p. 134). Nesse ponto, os autores sugerem que a interação oral é constituída de aspectos que transcendem os “meios linguísticos” e prosódicos, apontando o fato de que a significação através do oral não é construída exclusivamente de aspectos linguísticos. Com isso, Dolz, Schneuwly e Haller (2004) afirmam que a “comunicação não linguística” também compõe o discurso oral, pois os sinais de humor e outros traços significativos da interação podem ser captados através de pistas na voz e no corpo do enunciador durante o processo interativo.

Diante disso, os autores elaboraram um quadro denominado de “meios não-linguísticos da comunicação oral”, em que eles organizam esses aspectos em cinco grupos: meios para-linguísticos, meios cinésicos, posição dos locutores, aspecto exterior e disposição dos lugares. Para melhor compreensão dessa organização dos elementos não-linguísticos da interação oral proposto por Dolz, Schneuwly e Haller (2004), o presente trabalho mimetiza esse quadro, que pode ser visto a seguir.

Quadro 1 – “MEIOS NÃO-LINGUÍSTICOS DA COMUNICAÇÃO ORAL”

MEIOS PARA-LINGUÍSTICOS	MEIOS CINÉSICOS	POSIÇÃO DOS LOCUTORES	ASPECTO EXTERIOR	DISPOSIÇÃO DOS LUGARES
qualidade da voz melodia elocução e pausas respiração risos suspiros	atitudes corporais movimentos gestos troca de olhares mímica facial	ocupação de lugares espaço pessoal distâncias contato físico	roupas disfarces penteados óculos limpeza	lugares disposição iluminação disposição das cadeiras ordem ventilação decoreação

Fonte: Dolz, Schneuwly; Haller, 2004, p. 134.

Como fica claro no quadro 1, Dolz, Schneuwly e Haller (2004) em sua proposta de organização dos “meios não-linguísticos da comunicação oral” classificam o gesto dentro do grupo dos “meios cinésicos”. A partir desse ponto, fica claro o posicionamento teórico assumido pelos autores em relação ao gesto, pois para eles a gestualidade não é linguística, mesmo construindo os significados linguísticos de forma cooperativa com a prosódia. Diante disso, é importante observar a outra perspectiva teórica voltada para a gestualidade que admite o seu caráter linguístico na construção de significados dentro do contexto de comunicação oral.

Para iniciar esse debate, é necessário recorrer ao conceito de “matriz gesto-fala”, que se trata da proposta de que “[...] gesto e fala compartilham o mesmo estágio computacional (são partes da mesma estrutura psicológica), eles estão conectados internamente.” (McNeill, 1985, p. 353 – tradução nossa). Esse conceito é base para a proposta do gesto como um aspecto linguístico da interação oral, pois a matriz gesto-fala se apoia em evidências científicas para defender a ideia de que o gesto e fala partilham da mesma matriz cognitiva em nossa mente, logo, gesto e fala possuem a mesma natureza linguística.

Na intenção de provar tal ponto de vista, McNeill (1985) recorre inicialmente às teorias saussurianas e aos conceitos de significante e significado (Saussure, 2012, p. 107) para analisar uma produção gestuo-vocal, intencionando mostrar que as produções gestuo-vocais costumam se associar ao mesmo significado. Entretanto, McNeill (1985) não se atém a essa análise linguística gestuo-vocal e aponta as seguintes cinco evidências da existência da matriz gesto-fala: 1) os gestos ocorrem apenas durante a fala; 2) os gestos possuem funções semânticas e pragmáticas paralelas às da fala; 3) os gestos são sincronizados com unidades linguísticas da fala; 4) as produções gestuais diminuem junto com a fala em casos de afasia; 5) e o gesto se desenvolve em conjunto com a fala em crianças. Cada evidência foi importante para o desenvolvimento de estudos sobre a gestualidade através dos anos, sendo usadas como base para se observar o desenvolvimento do gesto em conjunto com a fala nos contextos apontados por McNeill (1985).

Como exemplo da evolução das pesquisas a partir das evidências apontadas por McNeill (1985), é possível se referir ao estudo de Cavalcante *et al.* (2016) em relação à quinta evidência, com os pesquisadores dessa investigação observando momentos de sincronia gesto-vocal em uma criança durante os seus dois primeiros anos de vida. No trabalho de Cavalcante *et al.* (2016), os pesquisadores analisam três cenas de momentos diferentes desses dois anos de vida da criança investigada e averiguam a evolução prosódica da criança, ao mesmo tempo que também conseguem observar a evolução gestual, corroborando com a evidência de que o gesto se desenvolve em conjunto com a fala em crianças.

Outros estudos recentes corroboraram para essas evidências levantadas na década de 80 do século passado por McNeill (1985), como o estudo de Kendon (2000), o trabalho *Language and gestures: unity or duality*, que se aprofunda na relação de ocorrências de gesto durante a produção de fala apontados na primeira evidência. Tais pontos nessas duas pesquisas citadas demonstram que, mesmo com algumas vertentes teóricas da Linguística olhando para o gesto como fenômeno “não-linguístico” da comunicação oral, pesquisas dentro dos estudos da língua já são feitas visando defender o aspecto linguístico do gesto.

Considerando tanto a vertente teórica de Dolz, Schneuwly e Haller (2004) quanto à vertente de McNeill (1985), o presente estudo usa desses olhares para compreender como os documentos oficiais nacionais encaram a gestualidade no contexto de oralidade, pois a dúvida que fica é a seguinte: para os documentos oficiais o gesto é um fenômeno não-linguístico da comunicação oral ou um elemento linguístico da interação oral?

Gesto e ensino de oralidade: um olhar sobre os documentos oficiais

Nessa seção, como dito na introdução, será abordada a análise dos *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* (1997), dos *Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º E 3º Anos) do Ensino Fundamental* (2012) e da *Base Nacional Comum Curricular* (2018). Seguindo a ordem cronológica de lançamento dos docu-

mentos analisados, as exposições iniciais do atual estudo durante essa seção serão sobre o Parâmetros Curriculares Nacionais (ou PCN) de Língua Portuguesa, que foi a primeira iniciativa norteadora do fazer docente posterior a promulgação da Lei de Diretrizes e Base da 1996, seguindo a ordem dos anos até chegar na Base Nacional Comum Curricular (ou BNCC).

Para relembrar o recorte da presente investigação, a intenção primária é analisar os documentos nacionais voltados para o atual Ensino Fundamental – Anos Iniciais, por isso, em relação aos PCN de Língua Portuguesa, o presente estudo analisou a parte voltada para o Ensino Fundamental I, primeiro e segundo ciclo. Esse documento analisado é organizado em dois eixos, “[...] o uso da língua oral e escrita e a análise e reflexão sobre a língua [...]” (Brasil, 1997, p. 35), com o eixo de uso da língua oral e escrita se dividindo entre o trabalho com oralidade e o trabalho com processos de escrita (divididos em leitura e produção textual).

Dentro do eixo de oralidade dos PCN, o documento inicialmente faz uma crítica à concepção de trabalho com o oral da época, pois se sabia que a escola não era o ambiente para ensinar o aluno a falar, porém o trabalho desenvolvido com oralidade era ligado a prática de corrigir o aluno que falava “errado”, privilegiando a variante linguística de prestígio. No entanto, os parâmetros deixam claros que a prática do ensino de oralidade deve se preocupar com “[...] os usos da língua adequados a diferentes situações comunicativas [...]” (Brasil, 1997, p. 38), para que os alunos consigam ter autonomia ao se expressar oralmente nos mais diversos contextos (formais ou informais).

Para alcançar esse objetivo em relação à oralidade, os PCN orientam os docentes para o desenvolvimento de práticas de exposição oral desde os primeiros anos do Ensino Fundamental I e sugerem que essa prática seja contextualizada ao cotidiano do aluno em “[...] projetos de estudo [...]” (Brasil, 1997, p. 39). Isso é apontado pelos PCN, pois o documento acredita na ideia de que durante o trabalho com gêneros orais “[...] é possível dar sentido e função ao trabalho com aspectos como entonação, dicção, gesto e postura que, no caso da linguagem oral, têm papel complementar para conferir sentido aos textos.” (Brasil, 1997, p. 40).

Como fica clara nessa última citação do parágrafo anterior, o gesto se mostra como uma preocupação para o trabalho com oralidade nos Parâmetros Nacionais Curriculares, pois os PCN buscaram uma melhor prática para contextualizar esses aspectos da interação oral. Entretanto, esse olhar do documento para o gesto não parece observar esse aspecto da comunicação oral como um aspecto linguístico, como fica claro na seguinte citação do primeiro objetivo do eixo oralidade para o segundo ciclo do Ensino Fundamental I:

Escuta ativa dos diferentes textos ouvidos em situações de comunicação direta ou mediada por telefone, rádio ou televisão: inferência sobre alguns elementos de intencionalidade implícita (sentido figurado, humor, etc.), reconhecimento do significado contextual e do papel complementar de alguns elementos não-linguísticos para conferir significação aos textos (gesto, postura corporal, expressão facial, tom de voz, entonação). (Brasil, 1997, p. 82-83).

Observa-se nessa citação o documento mais articulado com a vertente teórica de Dolz, Schneuwly e Haller (2004), pois, além do gesto ser compreendido como um elemento não-linguístico da comunicação oral, outros aspectos citados no quadro “meios não-linguísticos da comunicação oral” são citados nesse objetivo, como a expressão facial e os aspectos paralinguísticos. Partindo desse ponto, é possível entender que desde o início os documentos norteadores da prática docente já seguiam uma vertente de ensino de oralidade específica, além de já ter uma concepção formada sobre o gesto e a sua natureza linguística dentro da interação oral, como pode ser observado na citação anterior.

Seguindo para mais de uma década depois do lançamento dos PCN, foi lançado os *Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º E 3º Anos) do Ensino Fundamental* em dezembro de 2012, com a intenção de estabelecer direitos e metas para o ciclo de alfabetização. Esse documento foi criado a partir da necessidade apontada pelo artigo 49 das

Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental de Nove Anos, aprovadas em 2010, que encarregou o Ministério da Educação de desenvolver um documento estipulando expectativas de aprendizagem para todos os anos do Ensino Fundamental.

No caso dos *Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º E 3º Anos) do Ensino Fundamental*, o documento se porta de forma mais sucinta, apontando diretamente a preocupação de cada eixo de aprendizagem de língua. O eixo de oralidade no documento se encontra entre os conteúdos de Língua Portuguesa (dividindo espaço com o eixo de leitura, o eixo de produção de textos escritos e o eixo de análise linguística), seguindo o mesmo caminho dos PCN em desenvolver uma prática de oralidade contextualizada com o cotidiano do aluno. Em uma análise minuciosa sobre referências a gestualidade no documento em questão e suas afinidades teóricas dentro do eixo de oralidade, encontrou-se a seguinte citação entre as exposições iniciais do eixo, que foi a única citação direta ao termo pesquisado:

A oralidade é uma das formas de o sujeito participar de processos de interação nas situações de comunicação informais ou formais: desde uma conversa entre amigos até uma palestra de um especialista. É uma produção sonora que envolve ainda recursos, como gestualidade, movimentos do corpo e mímica, tom e velocidade de voz, dentre outros. (Brasil, 2012, p. 43).

Como se pode observar na citação, o documento de 2012 não é direito ao demonstrar as suas afinidades teóricas em relação ao aspecto gestual, pois não atribui nenhum conceito de linguístico ou não-linguístico ao se referir à gestualidade. Entretanto, considerando o fato de que os termos vinculados à gestualidade não ocorrem mais no documento, além dessa citação, e que o gesto é visto como um “recurso” da produção sonora, pode-se inferir que o documento encara a gestualidade como aspecto acessório do desenvolvimento oral. Nesse ponto, é possível deduzir uma afinidade do documento com vertentes teóricas que observam o ges-

to como um elemento marginal da oralidade, seguindo o mesmo caminho dos Parâmetros Nacionais Curriculares, pois o documento de 2012 não ignora a importância do gesto para a construção da oralidade, porém, não compreende o gesto como parte essencial do discurso oral.

Diante disso, avança-se alguns anos desde o lançamento dos *Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º E 3º Anos) do Ensino Fundamental* (2012) e se chega à *Base Nacional Comum Curricular* (2018). Durante a análise desenvolvida na Base Nacional Comum Curricular, foi possível perceber uma grande diferença de comportamento teórico em relação ao aspecto gestual da interação oral, como ficará claro adiante, e isso é explicado pela própria BNCC durante a seguinte citação:

O componente Língua Portuguesa da BNCC dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, buscando atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século [...] (Brasil, 2018, p. 65).

Como sugere a citação, a BNCC dialoga e atualiza as práticas de linguagem dos documentos anteriores e esse posicionamento se estende ao trabalho com a gestualidade dentro dos conteúdos de linguagem. A Base Nacional Comum Curricular se organiza em quatro eixos, como o documento de 2012, que são os eixos de “oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica [...]” (Brasil, 2018, p. 69). Como dito inicialmente, a presente pesquisa busca observar a presença do gesto dentro das práticas de oralidade, porém, o documento possui um comportamento abrangente em relação ao gesto e estuda esse aspecto do oral em outros eixos.

Foi possível encontrar algumas citações ao gesto (e termos associados a ele) durante a análise de outras partes do documento referente ao Ensino Fundamental – Anos Iniciais, especificamente dentro dos eixos de estudo de Língua Portuguesa: leitura/escuta e análise linguística/semi-

ótica. No eixo de leitura, a gestualidade é citada na delimitação de práticas de leitura voltadas para a interpretação dos alguns recursos semióticos associados aos diversos gêneros textuais, com a BNCC trazendo o seguinte exemplo de prática do eixo em questão:

Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas e formatação de imagens (enquadramento, ângulo/vetor, cor, brilho, contraste), de sua sequenciação (disposição e transição, movimentos de câmera, remix) e da performance – movimentos do corpo, gestos, ocupação do espaço cênico e elementos sonoros (entonação, trilha sonora, sampleamento etc.) que nela se relacionam. (Brasil, 2018, p. 71).

Como a citação mostra, essa prática de leitura sugerida busca identificar e analisar os efeitos de sentido atribuídos aos mais variados recursos (visuais e sonoros) associados às performances artísticas, com o gesto e os movimentos corporais sendo colocados entre esses elementos que devem ser identificados e analisados durante essa prática. Esse comportamento do documento em trazer a gestualidade para ser estudada pelo eixo de leitura demonstra certo avanço da BNCC em relação aos outros dois documentos, pois o gesto nos documentos anteriores só era citado dentro do eixo de oralidade, porém, agora ele é estudado também no eixo de leitura.

Seguindo para o eixo de análise linguística/semiótica, a BNCC debate a necessidade de a análise linguística/semiótica ser um processo associado tanto ao estudo de textos escritos quanto ao estudo de textos orais e multisemióticos. Nesse ponto problematizado pelo documento, a BNCC sugere práticas de análise linguística dos textos escritos e orais e quando restringe sua fala a análise linguística dos textos orais, diz o seguinte:

No caso de textos orais, essa análise envolverá também os elementos próprios da fala – como ritmo, altura, intensidade, clareza de articulação, variedade linguística adotada, estilização etc. –, assim como os elementos pa-

ralinguísticos e cinésicos – postura, expressão facial, gestualidade etc. (Brasil, 2018, p. 78).

Nessa citação, fica claro o alinhamento da Base Nacional Comum Curricular com a vertente teórica de Dolz, Schneuwly e Haller (2004), pois o documento se refere ao gesto como um elemento cinésico, forma como os autores citados se refere ao gesto no quadro “meios não-linguísticos da comunicação oral”. No entanto, é importante observar novamente o fato de que a gestualidade está sendo um aspecto trabalhado fora do eixo de oralidade na BNCC, considerando que as citações de termos referentes ao gesto nos dois documentos anteriores estavam sempre ligadas ao eixo de oralidade.

Seguindo para o eixo de oralidade, a BNCC durante as exposições sobre esse eixo faz referências aos termos “multimodalidade”, “elementos paralinguísticos e cinésicos” e “gestualidade”. Entre os exemplos, durante a delimitação de práticas de linguagem do eixo de oralidade, o documento sugere como objeto de conhecimento o “aspectos não linguísticos (paralinguísticos) no ato da fala” (Brasil, 2018, p. 92), trazendo como habilidade o seguinte: “(EF15LP12) Atribuir significado a aspectos não linguísticos (paralinguísticos) observados na fala, como direção do olhar, riso, gestos, movimentos da cabeça (de concordância ou discordância), expressão corporal, tom de voz.” (Brasil, 2018, p. 93).

Essa habilidade colocada no documento para ser desenvolvida com os alunos do primeiro ano até o quinto ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais é um importante avanço do documento, pois, mesmo não compreendendo o gesto como linguístico, o gesto é introduzido como um objeto de conhecimento. No entanto, as citações ao gesto e termos relacionados no eixo de oralidade não se encerram nesse ponto, pois, quando a BNCC debate sobre o tratamento das práticas orais para o Ensino Fundamental (Brasil, 2018, p. 77-78), o documento faz referências em diversos momentos do quadro de exposições dessas práticas.

Para facilitar a observação dessas citações aos termos ligados ao gesto no quadro sobre tratamento das práticas orais, Silva (2020) desenvolveu um quadro em sua pesquisa de mestrado sobre a ocorrência do gesto

no gênero aula. Diante disso, o presente trabalho inspirado no quadro desenvolvido por Silva (2020) desenvolveu o quadro 2, para auxiliar na visualização dessas citações desse trecho da BNCC e os seus contextos de ocorrência.

Quadro 2 – Termos ligados à gestualidade na exposição do tratamento das práticas orais.

Práticas orais	Exemplos
<p>“Consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos orais que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana” (Brasil, 2018, p. 77 – grifos do autor)</p>	<p>“Refletir sobre diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos orais e sobre as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que esses contextos determinam, incluindo-se aí a multimodalidade e a multissemiótica.” (Brasil, 2018, p. 77)</p>
<p>“Compreensão de textos orais” (Brasil, 2018, p. 77 – grifos do autor)</p>	<p>“Proceder a uma escuta ativa, voltada para questões relativas ao contexto de produção dos textos, para o conteúdo em questão, para a observação de estratégias discursivas e dos recursos linguísticos e multissemióticos mobilizados, bem como dos elementos paralinguísticos e cinésicos.” (Brasil, 2018, p. 77)</p>
<p>“Compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos” (BRASIL, 2018, p. 77 – grifos do autor)</p>	<p>“Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas de volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização, expressividade, gestualidade etc. e produzir textos levando em conta efeitos possíveis.” (Brasil, 2018, p. 77)</p>

Relação entre fala e escrita (Brasil, 2018, p. 77 – grifos do autor)	“Oralizar o texto escrito, considerando-se as situações sociais em que tal tipo de atividade acontece, seus elementos paralinguísticos e cinésicos, dentre outros.” (Brasil, 2018, p. 77)
---	---

Fonte: (Silva, 2020, p. 51)

Durante o quadro 2, fica clara a evolução da Base Nacional Comum Curricular em relação aos Parâmetros Nacionais Curriculares de Língua Portuguesa e aos Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º E 3º Anos) do Ensino Fundamental. Mesmo com os três documentos analisados pela presente pesquisa partilhando da mesma vertente teórica e considerando o gesto como um elemento não-linguístico da comunicação oral, Base Nacional Comum Curricular possui um comportamento prático completamente diferente dos documentos de 1997 e 2012.

Na primeira prática oral do quadro 2, o documento incentiva reflexão sobre os diversos aspectos que constroem os textos orais (como contexto social de produção, os aspectos formais, os aspectos estilísticos, etc.), citando a “multimodalidade”, que no contexto de textos orais costuma incluir a gestualidade. Na segunda prática do quadro 2, a BNCC sugere a compreensão de textos orais, porém, além da compreensão dos aspectos prosódicos linguísticos, o documento espera que o discente desenvolva a compreensão dos “elementos paralinguísticos e cinésicos”, já explicados anteriormente.

Durante a terceira prática presente no quadro 2, a Base Nacional Comum Curricular sugere o desenvolvimento da compreensão do efeito de sentidos de vários aspectos da oralidade e o documento faz uma citação direta ao termo “gestualidade”, deixando bem claro que essa compreensão desses aspectos deve ocorrer no contexto de diversos gêneros. Na última prática presente no quadro 2, o documento visualiza a relação existente entre fala e escrita, falando sobre a oralização dos textos escritos, enquanto enfoca na necessidade de observar os elementos paralinguísticos e cinésicos desse processo.

Como foi visto no quadro 2, diferente dos documentos anteriores, a BNCC traz o gesto para o estudo de oralidade no Ensino Fundamental – Anos Iniciais e sugere práticas envolvendo esse aspecto da interação oral, permitindo um olhar didático sobre a gestualidade nas práticas de oralidade. Dentre os exemplos citados pelo próprio documento de 2018, é possível obter algumas respostas de como se pode abordar o aspecto gestual da língua no ensino de gêneros orais em alguns eixos do trabalho de Língua Portuguesa, porém, o presente estudo busca adentrar um pouco mais nesse debate durante a próxima seção.

Como abordar o gesto no ensino de gêneros orais?

Como visto na seção anterior, a evolução dos documentos oficiais através dos anos não mudou a vertente teórica de percepção do gesto, porém, trouxe a gestualidade para o desenvolvimento de práticas orais, com a Base Nacional Comum Curricular chegando a sugerir práticas de investigação desse aspecto da interação oral. No entanto, mesmo com um avanço importante dos documentos em relação ao gesto, o presente trabalho pretende se aprofundar na discussão sobre o gesto no ensino de oralidade, pois, como aponta Marcuschi (2001) na seguinte citação, a oralidade é um aspecto mais amplo das produções sonoras.

A **oralidade** seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob várias formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso. (Marcuschi, 2001, p. 25-26 – grifos do autor).

Como indica a citação de Marcuschi (2001), a oralidade não está contida na comunicação através da fala, pois ela engloba essa comunicação e observa os aspectos sociais e interativos que a compõem, voltando o seu olhar para as produções linguísticas e para os contextos e gêneros textuais que integram essa produção de fala. Esse aspecto teórico mais amplo de observação da oralidade é o principal ponto para defender a abordagem do gesto no contexto de ensino do oral, pois, como todos os documentos

investigados evidenciam em algumas partes, o gesto é um aspecto constituinte das produções orais do indivíduo.

Nesse ponto, não abordar o gesto dentro do ensino de oralidade pode criar certa dificuldade no desenvolvimento da fluidez da fala do discente, pois, como alguns estudos sobre gestualidade indicam, os diversos gêneros orais podem possuir ocorrências gestuais específicas em seu funcionamento. Rodrigues e Pacheco (2020) analisaram os comportamentos vocais e gestuais das jornalistas Sandra Annenberg e Fátima Bernardes na apresentação de dois subgêneros televisivos, um telejornalístico e o outro não telejornalístico, conseguindo identificar a maior ocorrência de gestos das duas jornalistas no subgênero não telejornalístico.

Nessa pesquisa de Rodrigues e Pacheco (2020), os programas da Sandra Annenberg analisados foram o “Jornal Hoje” e o “Como será?”, enquanto os programas da Fátima Bernardes analisados foram o “Encontro com Fátima Bernardes” e o “Jornal Nacional”. Na apresentação dos telejornais, as jornalistas possuem uma quantidade menor de produção de gesto do que nos programas não telejornalísticos, sendo dito pelas autoras que isso “[...] pode demonstrar uma variação entre o caráter do telejornal, de estilo de apresentação mais ou menos formal.” (Rodrigues; Pacheco, 2020, p. 3016). Considerando esse ponto de Rodrigues e Pacheco (2020), é possível começar a perceber a importância do gesto na construção do gênero oral, pois o grau de formalidade e informalidade do gênero interfere não só nas produções prosódicas das pessoas, como interferirem no gestual também.

Cavalcante *et al.* (2021) investigou um corpus de produções orais de crianças de três países falantes da Língua Portuguesa (Brasil, Moçambique e Portugal), utilizando do gênero receita, e foi observado a pouca divergência das produções gestuais dessas crianças na execução desse gênero. Tal achado de Cavalcante *et al.* (2021) aponta para uma possível regularidade gestual vinculada aos gêneros orais, pois, crianças de culturas diferentes e falantes de uma mesma língua conseguem apresentar similaridades gestuais na execução do gênero receita, indicando que o gesto não é só um fenômeno idiossincrático do falante durante a comunicação oral.

Essas pesquisas demonstram como a gestualidade pode compor os gêneros orais em suas diversas características, pois as duas investigações demonstram a forte articulação do gesto com o gênero oral, em que determinadas ocorrências gestuais são comuns ao gênero, como foi visto na pesquisa Cavalcante *et al.* (2021), e o gesto costuma se adaptar ao contexto do gênero, como foi visto na pesquisa Rodrigues e Pacheco (2020). Entretanto, essas evidências trazidas sobre a forte relação do gesto com o funcionamento dos gêneros orais não é para justificar uma “didática do gesto” no ensino de oralidade, pois o presente estudo compreende o fato de que oralidade deve ser entendida como um todo e nesse todo o gesto vem conquistando o seu espaço no ensino de gêneros orais.

Segundo Silva (2020) em seu estudo sobre ocorrências gestuais no contexto do gênero aula, o autor conseguiu identificar momentos de orientação docente sobre as práticas gestuais do contexto de funcionamento do gênero aula. No caso, Silva (2020) em sua pesquisa aponta um momento de instrução gestual da professora, em que ela pede para os alunos erguerem a mão para que ela possa organizar os turnos de fala, conseguindo obter êxito em sua instrução. Esse dado de Silva (2020) demonstra que os comportamentos gestuais podem estar sendo ensinados em sala de aula para os alunos, porém, não necessariamente sendo um tópico de conhecimento específico da oralidade, pois o “ensino do gesto” parece ocorrer de forma natural na construção dos gêneros.

Partindo desse ponto trazido da pesquisa de Silva (2020), o presente estudo acredita na eficácia da abordagem da BNCC em investigar o aspecto gestual através da observação e reflexão dos seus sentidos, pois esse processo pode auxiliar na assimilação das ocorrências gestuais comuns a cada gênero. No entanto, essa prática de análise das produções gestuais dos diversos gêneros orais trabalhados em sala de aula sugerida pela BNCC pode ser colocada de lado, pois a visão teórica de que o gesto é um elemento não-linguístico pode diminuir o interesse tanto do aluno quanto do professor em desenvolver essas atividades. Diante disso, é possível indicar um provável problema no desenvolvimento do trabalho com os gêneros orais, pois se o aluno não compreende a importância do gestual para a fluidez das produções orais, será comum ver apresentações orais

de alunos parados cheios de tensão, enquanto falam “roboticamente” textos decorados.

Considerações finais

Diante de todo o debate desenvolvido pelo presente trabalho, foi possível observar que os três documentos oficiais voltados para Ensino Fundamental – Anos Iniciais possuem uma similaridade na concepção da natureza do aspecto gestual, compreendendo-o como um elemento não-linguístico da interação oral. No entanto, é evidente a evolução em relação ao tratamento dado ao gesto em cada documento, pois o documento de 1997 e o documento de 2012 fazem breves citações ao trabalho com gesto, enquanto a Base Nacional Comum Curricular faz sugestões de práticas.

Pode-se dizer de forma direta que os documentos oficiais através dos anos não mudaram o seu olhar teórico sobre a gestualidade, porém, atualizaram a sua prática em relação a esse aspecto da interação oral.

Nesse ponto, fica clara a necessidade de se desenvolver um olhar didático para a abordagem do gesto, pois os objetivos e práticas apontadas pela BNCC precisam de uma organização do trabalho oral mais atenta para esses aspectos dos gêneros orais. Considerando essa necessidade, o presente estudo acredita na efetividade das atividades sugeridas pela BNCC no trabalho com gesto, porém, questiona se essas atividades vão ser priorizadas por se tratar da análise de um “elemento não-linguístico”.

Trabalhar com os aspectos gestuais exige do docente um maior conhecimento do gênero oral investigado em sala de aula, pois não basta saber a organização das produções vocais do gênero abordado, é importante que se conheça as particularidades do aspecto gestual desse gênero. Partindo disso, o presente estudo aponta também a grande necessidade de estudos linguísticos analisando os mais diversos gêneros orais e suas particularidades, pois, não basta compreender a organização do gênero em suas produções vocais, é importante o docente interessado em ensinar oralidade ter acesso a essas outras nuances.

Referências

ÁVILA NÓBREGA, Paulo Vinícius; CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra. *Envelope Multimodal em Aquisição da Linguagem: Momento do surgimento e pontos de mudança*. In: CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra; FARIA, Evangelina Maria Brito de. (org.) **Cenas em aquisição da linguagem: multimodalidade, atenção conjunta e subjetividade**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015. pág. 11-43.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º E 3º Anos) do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEF, 2018.

CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra; BARROS, Andressa Toscano Moura de Caldas; ÁVILA NÓBREGA, Paulo Vinícius; SILVA, Paula Michely Soares da. Sincronia gesto-fala na emergência da fluência infantil. **Revista Estudos Linguísticos**. São Paulo, v. 45, n. 2, p. 411-423 nov de 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.21165/el.v45i2.984>

CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra. Perspectiva multimodal da aquisição da linguagem. In: MOTA, M. B.; NAME, C. (Orgs.) **Interface, linguagem e cognição: contribuições da Psicolinguística**. 1 ed. Florianópolis: Copiart, 2019. pág. 67- 88.

CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra; FARIA, Evangelina Maria Brito de; SILVA, Paula Michely Soares da; BEZERRA, Jéssica Tayrine Gomes de Melo. **Análise da multimodalidade no gênero receita em vídeos de fala infantil de um corpus intercontinental**. Diadorim, Rio de Janeiro, vol. 23, n. 1, p. 245-272, jan.-jun. 2021.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; HALLER, Sylvie. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís Sales (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004. pág. 125-155.

KENDON, Adam. Language and gesture: unity or duality? *In*: McNEILL, David (Ed.). **Language and gesture**. Cambridge University Press, 2000, pág. 47-63.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MCNEILL, David. So you think gestures are nonverbal? *In*: **Psychological Review**, v. 92, n. 3, p. 350-371, 1985.

MCNEILL, David. **Gesture**: A psycholinguistic approach, 2006. Acesso em: 04 de dezembro de 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/239533349_GESTURE_A_PSYCHOLINGUISTIC_APPROACH_1.

RODRIGUES, Carmina Borges; PACHECO, Vera. Prosódia de fala e gestos em diferentes subgêneros televisivos: análise dos comportamentos vocais e gestuais de Sandra Annenberg e Fátima Bernardes. **Revista Philologus**, Ano 26, n. 78 Supl. Rio de Janeiro: CIFEFiL, set./dez.2020

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 2012.

SCHNEUWLY, Bernard. Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino de linguagem oral. *In*: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís Sales (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004. pág. 109-124.

SILVA, Eriglauber Edivirgens Oliveira da. **Matriz gesto-fala em sala de aula**: Um olhar multimodal sobre aulas de língua materna no 4º ano do Ensino Fundamental, 2020. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituição de Ensino: Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

O TRATAMENTO DADO AOS GÊNEROS ORAIS NOS LIVROS DIDÁTICOS

Elizete Rodrigues de Araujo¹
Patrícia da Costa Sousa²
Maria Aparecida Resende Ottoni³

Considerações iniciais

Em estudo anterior⁴, publicado em 2021, catalogamos os gêneros orais presentes nas seis coleções de 6º ano dos livros didáticos de Língua Portuguesa (LDLP) do PNLD de 2020. Dando continuidade, o presente trabalho tem por objetivo trazer uma análise das atividades do eixo oralidade, nessas mesmas coleções, e verificar se estas são voltadas para o trabalho com gêneros discursivos/textuais⁵, como preconiza a BNCC, “o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso

-
- 1 Mestranda Proletras da Universidade Federal de Uberlândia, dearaujo.elizete@gmail.com.
 - 2 Mestranda Proletras da Universidade Federal de Uberlândia, pat.costa.sousa@gmail.com.
 - 3 Professora associada do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia. Doutora em Linguística pela Universidade de Brasília, cidottoni@gmail.com.
 - 4 ARAUJO, E.R.; SOUSA, P.; OTTONI, M.A.R. Os gêneros orais nos livros didáticos de Língua Portuguesa. SELL, Uberaba, MG, v. 10, n. 2, p. 77-95, 2021. Disponível em: <<https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/sell/issue/view/301>>. Acesso em: 02 jan. 2023. DOI: <https://doi.org/10.18554/rs.v10i2.5933>.
 - 5 Assumimos aqui essa designação para facilitar o entendimento tanto do caráter textual como discursivo do gênero, embora a maioria dos autores aos quais nos referimos adotem o termo “gênero” sem designação, o que não exclui nenhum dos dois aspectos apontados.

da linguagem” (Brasil, 2018, p. 66), posicionamento este, iniciado com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997).

Buscamos, para tanto, embasamento teórico sobre gênero (Bakhtin, 2000; Travaglia, 2011); sobre gênero oral (Travaglia *et al.*, 2017; Dolz; Schneuwly, 2004) e sobre o gênero oral em documentos oficiais (Brasil, 1997; 2018).

O gênero oral no conceito bakhtiniano

De acordo com o pensador russo Mikhail M. Bakhtin (1895-1975), cada atividade humana se relaciona a um determinado gênero discursivo/textual. Um advogado, por exemplo, ao requerer os direitos do seu cliente, utiliza-se de uma petição. Da mesma forma que uma mãe, ao sair atrasada para o trabalho, deixa um bilhete na geladeira para comunicar-se com seu filho adolescente e, assim, sucessivamente. Dessa forma, tão infinitas quanto as atividades, inúmeros são os gêneros que se relacionam a elas. Nessa perspectiva, o conceito de gênero é definido como

tipo relativamente estável de enunciado, constituído 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, por sua construção composicional. (Bakhtin, 2000, p. 280).

A essa composição de gênero, com conteúdo (temático), estilo e construção composicional, Travaglia (2011, p. 512) acrescenta, ainda, objetivos e funções, condições de produção e, eventualmente, suporte:

a caracterização das categorias de texto, sejam elas tipos, subtipos, gêneros ou espécies, se faz por critérios ligados a cinco parâmetros: conteúdo temático, estrutura composicional, estilo ou características da superfície linguística, objetivos e funções, condições de produção e eventualmente suporte (Travaglia, 2007a).

O gênero oral, foco deste estudo, é definido, de acordo com o Grupo de Pesquisa sediado no Instituto de Letras e Linguística–PETEDI⁶/UFU como

aquele que tem como suporte a voz humana (vista como a característica particular que tem o som produzido pelo aparelho fonador) e foi produzido para ser realizado oralmente, utilizando-se a voz humana, independentemente de ter ou não uma versão escrita. (Travaglia *et al.*, 2017, p.17).

Dolz e Schneuwly (2004, p. 160) ressaltam ainda que “a comunicação oral não se esgota somente na utilização de meios linguísticos ou prosódicos”, se faz também por meios não linguísticos, como os descritos no quadro abaixo:

Quadro 1 – Meios não linguísticos da comunicação oral

MEIOS PARALINGUÍSTICOS	MEIOS CINÉSICOS	POSIÇÕES DOS LOCUTORES	ASPECTO EXTERIOR	DISPOSIÇÃO DOS LUGARES
qualidade da voz melodia elocução e pausas respiração risos suspiros	atitudes corporais movimentos gestos troca de olhares mímicas faciais	ocupação de lugares espaço pessoal distâncias contato físico	roupas disfarces penteado óculos limpeza	lugares disposição iluminação disposição das cadeiras ordem ventilação decoreação

Fonte: Dolz e Schneuwly (2004, p. 160)

Esses recursos não linguísticos, se por um lado facilitam a comunicação oral, por outro, demonstram o quão rica e complexa ela é. Dessa

⁶ O PETEDI foi criado em 2000, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, e teve suas atividades encerradas em 2019. O PETEDI se dedicou ao estudo dos textos e discursos a partir de perspectivas teóricas diversa e seu último projeto foi voltado ao estudo dos gêneros orais.

forma, ao tratarmos dos gêneros orais como objeto de estudo, devemos considerar todos os aspectos envolvidos nesse processo.

Tomando-se os gêneros orais como objetos de estudo, embora importantes, não só os elementos linguísticos e não linguísticos devam ser considerados. É preciso se atentar também para os “parâmetros das situações das interações verbais” (Dolz; Schneuwly, 2004, p. 162). Nesse sentido, elaboramos um quadro, a partir de Travaglia *et al.* (2017[2007a]), com parâmetros utilizados para as categorias de texto, pautados na definição bakhtiniana de gênero.

Quadro 2 – Parâmetros para a caracterização de gêneros, incluindo os gêneros orais

a) Conteúdo temático;
b) Estrutura composicional;
c) Objetivos e funções sociocomunicativas da categoria;
d) Características da superfície linguística (o que Bakhtin chamou de estilo);
e) Condições de produção e esferas sociais ou comunidades discursivas;
f) Elementos específicos da língua oral (entonação, altura da voz, tom, etc);
g) Multimodalidade (gestos, expressões faciais, músicas, atitudes e posturas corporais, etc.)

Fonte: Araujo, Sousa e Ottoni (2021), a partir de Travaglia *et al.* (2017[2007a])

É importante ressaltar que esses parâmetros estão intrinsecamente relacionados. Ao se tratar dos gêneros orais, o suporte será sempre a voz e, por isso, é necessário considerar os elementos que a compõem e a multimodalidade, a qual pode ser expressa principalmente por gestos e expressões faciais. Esses são de extrema importância para que os objetivos sociocomunicativos do gênero sejam alcançados.

Procedimentos metodológicos

O *corpus* do presente estudo, como já mencionado anteriormente, constitui-se do volume dedicado ao 6º ano do Ensino Fundamental das seis coleções de LDLP aprovadas pelo PNLD, em 2020, totalizando seis

livros, como constam da tabela a seguir. Além disso, inclui-se também a quantidade de livros do 6º ano distribuída no Brasil, a porcentagem correspondente a essa quantidade e o código que utilizamos na análise para fazermos referência a cada livro.

Tabela 1–LDLP- EF–Anos Finais–aprovados pelo PNLD-2020

Código	Título	Quant. de exemplares	%
LD1	Apoema	184.579	6%
LD2	Geração Alpha Língua Portuguesa	496.626	18%
LD3	Português: conexão e uso	383.144	14%
LD4	Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem	674.460	24%
LD5	Singular e plural: leitura, produção e estudos de linguagem	211.563	7%
LD6	Tecendo Linguagens	869.037	31%

Fonte: elaborada pelas autoras a partir de FNDE – 2020.

Para a análise dos livros, de acordo com os objetivos propostos, utilizaremos o quadro 2, dos parâmetros para a caracterização de gêneros, e também o quadro abaixo, construído a partir dos critérios de Travaglia (2011) para a reflexão sobre o ensino de Língua Portuguesa centrado nos gêneros.

Quadro 3 – Critérios para a reflexão do trabalho com gênero como objeto de ensino, com adaptação para o gênero oral

a) O trabalho com gêneros orais recebe a mesma importância do trabalho com gêneros escritos?
b) O aluno necessariamente fará uso de cada gênero em sua vida, independentemente de sua profissão?
c) São trabalhados os gêneros de ocorrência mais frequente e/ou constante na vida das pessoas?
d) São trabalhados textos tanto de uso privado quanto com os de uso público?
e) São utilizados textos de gêneros que favorecem a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem?
f) São trabalhados tipos considerados fundamentais para a constituição, se não de todos, da maioria dos gêneros?

Fonte: Adaptado pelas autoras, a partir de Travaglia (2011. p. 513)

É importante salientar ainda que, para este autor, mesmo com tais critérios, o ensino de Língua Portuguesa centrado nos gêneros não é tão simples quanto se imagina, pois abarca também questões acerca de aspectos como as categorias de texto (tipo, subtipo e espécie, além do, já mencionado, gênero) e os tipos de abordagem teórico-metodológicas no ensino (metalinguagem ou termos epilinguísticos).

Resultados da análise de como as atividades referentes à oralidade aparecem nos LDLP

Após a **seleção do *corpus* da pesquisa**, a saber os exemplares do 6º ano das seis coleções do PLND de Língua Portuguesa, mencionadas na seção anterior, procedemos à análise aqui relatada, com base no quadro de gêneros orais levantados nessas coleções, a partir de Araujo, Souza e Ottoni (2021).

Quadro 4–Gêneros orais presentes nos livros didáticos aprovados pelo PNDL (6º ano do Ensino Fundamental)

	Videoblog	Apresentação oral	Entrevista oral	Encenação teatral	Leitura dramática	Podcast	Autobook	Locução de notícia	Contação de histórias	Relato oral de experiência vivida	Spot	Declamação de poemas	Debate
LD1	-	-	-	p.109	-	p. 225	-	p.73	p. 167	-	-	-	-
LD2	-	-	p.250	-	-	-	-	-	p. 54	p.164	-	-	-
LD3	p.41	p. 144 p. 192 p. 266	p.193	p.161	p.163	p.163 p.177 p. 216	p.233	-	-	-	-	-	-
LD4	-	-	-	-	-	p.62 p.230	-	-	-	-	p.176	-	-
LD5	-	p. 222	-	-	p.230 p.244	-	-	-	p 232	-	-	-	-
LD6	-	p. 36 p. 101 p. 159 p. 231	p. 35	-	-	-	-	-	p 222	-	-	p. 61	p.159 p.190

Fonte: elaborado pelas autoras, de acordo com os livros didáticos, a partir de Araujo, Sousa e Ottoni (2021)

No tocante de **como as atividades relativas à oralidade aparecem nos LDLP** em questão, foi possível constatar quatro formas distintas: com o gênero incluído na íntegra; como pretexto para a leitura; como apoio para outros gêneros e para ressaltar diferenças entre fala e escrita.

Sobre o gênero incluído na íntegra, primeiramente é necessário salientar que classificar um gênero oral nem sempre é uma tarefa fácil, principalmente por conta da distinção entre “gênero” e “atividade”,

pois mesmo que se tenha um consenso sobre o que é um gênero, como eles realizam atividades por meio da lin-

guagem, muitas vezes o pesquisador fica diante da difícil decisão sobre se algo é um gênero ou uma atividade. (Travaglia, 2017, p. 13).

Feita essa consideração, contabilizamos, de acordo com o quadro 4, o total de treze gêneros orais distintos, alguns aparecendo com mais frequência, como a apresentação oral (oito vezes em três LDLP) e a contação de histórias (quatro vezes em quatro LDLP). Destes, apenas sete foram **incluídos na íntegra** e isso não ocorreu em todos os livros em que estes gêneros estiveram presentes. A seguir, vejamos alguns exemplos de atividades envolvendo essa questão, a partir das figuras 1 e 2.

Figura 1 – Atividade com gênero incluído na íntegra (parte 1)

RELATO ORAL DE EXPERIÊNCIA VIVIDA

PROPOSTA

Você se recorda de alguma experiência marcante na sua vida? Pode ser o encontro com alguém, o primeiro dia na escola, uma situação vivida nas férias... Nesta seção, você vai compartilhar essa experiência com os colegas e conhecer a deles. O dia da apresentação será previamente combinado com o professor; assim, todos poderão compartilhar seus relatos.

GÊNERO	PÚBLICO	OBJETIVO	CIRCULAÇÃO
Relato oral de experiência vivida	Colegas da turma	Relatar acontecimento marcante da vida	Apresentação em sala de aula

PLANEJAMENTO E ELABORAÇÃO

- 1 Lembre-se de uma experiência marcante que você viveu. Reflita sobre ela e responda às seguintes perguntas:
 - Por que essa experiência foi marcante?
 - Que sentimentos ela despertou em você?
 - O que você aprendeu com ela e quer transmitir a seus interlocutores?
- 2 Após essa reflexão, relembre essa experiência em detalhes. Anote, no caderno, as passagens mais importantes para não se esquecer de relatá-las aos colegas. Esse esquema servirá de apoio durante a apresentação para que você não deixe de fora algum ponto importante ou se desvie do assunto.

- 3 Lembre-se de terminar seu relato com uma mensagem a seus interlocutores. Sua experiência poderá servir de inspiração para outras pessoas que viverem situações semelhantes.
- 4 Planeje a duração de seu relato, de modo que ele não seja muito longo. O ideal é que ele não demore mais do que cinco minutos.
- 5 Primeiro, grave seu relato. Pode ser com uma câmera de vídeo, uma máquina fotográfica, um celular ou um computador. Se preferir, você pode apresentar seu depoimento a familiares ou a algum amigo que não seja de sua turma e pedir que analisem seu relato e deem sugestões para que você o aprimore.
- 6 Depois de ouvir as sugestões de colegas e familiares, refaça a gravação, ajustando o que for necessário. Escute a nova gravação e reavalie seu relato. Repita esse procedimento quantas vezes forem necessárias.
- 7 Réúna-se com os colegas em um grupo formado por quatro a cinco integrantes. Cada um apresentará seu relato à equipe. Os colegas que estiverem ouvindo o relato devem dar dicas de como melhorá-lo.
 - Alguma informação deve ser descartada do relato ou acrescentada a ele?
 - A maneira como você fala ou gesticula é adequada e atraente para os ouvintes?
- 8 Incorpore em seu relato as sugestões que julgar apropriadas. Se achar necessário, grave mais uma vez o relato e verifique se as observações dos colegas foram incorporadas.

Fonte: LD2 – Geração Alpha (Costa; Marchett, 2018, p.164)

Figura 2 – Atividade com gênero incluído na íntegra (parte 2)

MÚLTIPLAS LINGUAGENS

1. Assista a um relato oral de experiência vivida e observe alguns aspectos desse texto, baseando-se nas questões a seguir. No *site* do Museu da Pessoa, existem inúmeros relatos a que você pode assistir para fazer a atividade. O professor também poderá dar algumas dicas de outras fontes que você pode acessar para fazer sua análise.
 - a) O tema do relato a que você assistiu despertou seu interesse?
 - b) O que o relato apresentou que o manteve interessado em vê-lo até o final?
 - c) A dicção (a articulação e a pronúncia das palavras) de quem relatou estava clara?
 - d) A entonação e o volume da voz variaram ao longo do relato?
 - e) A linguagem corporal auxiliou no entendimento do relato?
 - f) A pessoa transmitiu com clareza o aprendizado gerado pela experiência?

Agora, é sua vez de relatar uma experiência vivida. Nesse momento, é importante ser expressivo ao falar, variando a entonação, a velocidade e a voz (com exclamações, pequenas pausas que criam suspense, etc.), além de utilizar a linguagem corporal (expressão facial, gestos, movimentação das mãos e do corpo diante dos colegas, etc.). Essas atitudes podem conquistar a atenção do público e mantê-lo atento até o fim de seu relato. Assim, ao gravar o relato, imagine que você está diante do público (os colegas da turma) e treine a linguagem corporal que usará durante a apresentação.

PASSAPORTE DIGITAL

Museu da Pessoa

No *site* do museu, é possível encontrar vídeos com relatos orais de experiências vividas. Além disso, o visitante tem oportunidade de se tornar parte do acervo, enviando seu relato ao museu.

Disponível em:
<<http://linkte.me/ctv53>>. Acesso em:
31 ago. 2018.

CIRCULAÇÃO

- 1 No dia combinado, cada um apresentará à turma e ao professor seu relato de experiência vivida. Procure manter a calma quando for sua vez de falar. Seu esquema vai ser um apoio importante nesse momento.
- 2 Se estiver à vontade durante a apresentação, você pode se dirigir ao público e fazer perguntas sobre o relato.
- 3 Demonstrar bom humor ou emoção ao falar é outro recurso que pode ajudar a enriquecer a história e chamar a atenção do interlocutor.

AVALIAÇÃO

- 1 Forme dupla com um colega: você vai avaliar a apresentação dele; e ele, a sua.
- 2 Para avaliar o relato oral de experiência vivida, seja generoso e educado: o objetivo é ajudar o colega a melhorar a expressão oral. Destaque as qualidades da apresentação e, se houver problemas, aponte-os com respeito, considerando os critérios listados no quadro a seguir.

ELEMENTOS DO RELATO ORAL DE EXPERIÊNCIA VIVIDA
O relato estava bem estruturado, em uma sequência compreensível para os ouvintes?
Há alguma informação desnecessária no relato? Ou faltou alguma informação?
Ficou claro na apresentação por que a experiência relatada foi marcante na vida dele? No relato, foram descritos sentimentos e reflexões em relação a essa experiência?
As pessoas ficaram interessadas no relato? O colega se expressou adequadamente?
Os recursos de voz e de expressão corporal foram empregados pelo colega de modo adequado e compreensível? Comente.

Fonte: LD2 – Geração Alpha (Costa; Marchett, 2018, p.165)

Constituem-se, nas figuras 1 e 2, todos os **parâmetros para a caracterização de gêneros**, de acordo com o quadro 2, a partir de Travaglia *et al.* (2017[2007a]), discriminados da seguinte forma: a) conteúdo temático: relato oral de experiência vivida; b) estrutura composicional: planejamento, elaboração, execução e reflexão; c) objetivos e funções sociocomunicativas: relatar acontecimento marcante da vida; d) características da superfície linguística (o que Bakhtin chamou de estilo): anotação de esquema, como se fosse um resumo, para não esquecer a sequência linguística (oral); preocupação com a articulação e a pronúncia das palavras (fonologia); e) condições de produção e esferas sociais ou comunidades discursivas: duração de cinco minutos, primeiro com gravação para ser apresentada a familiares, para sugestões, e a partir dos ajustes, apresentação ao grupo de 4 a 5 colegas da turma, com sugestões e, finalmente, após novos ajustes, à turma e ao professor; f) elementos específicos da língua oral (entonação, altura da voz, tom, etc.): questionamento sobre

entonação e volume da voz; g) multimodalidade (gestos, expressões faciais, músicas, atitudes e posturas corporais, etc.): questionamento sobre a linguagem corporal como auxílio para entendimento do relato.

Embora o exemplo acima seja um caso de gênero incluído na íntegra, é necessário ressaltar que na maior parte das atividades com gêneros orais apenas alguns elementos para a caracterização de gênero aparecem.

Quanto aos **critérios para a reflexão do trabalho com gênero como objeto de ensino**, a partir de Travaglia (2011), é possível suscitar as seguintes inferências, de acordo com os elementos do quadro 3:

O trabalho com gêneros orais recebe a mesma importância do trabalho com gêneros escritos? Considerando que, mesmo com a abordagem de todas as especificidades do gênero, nessa atividade, esse gênero oral específico surge somente ao final da unidade, que se inicia com um gênero escrito, como a maioria das unidades e/ou capítulos, não só do LD2, como dos demais livros analisados.

O aluno necessariamente fará uso de cada gênero em sua vida, independentemente de sua profissão? No que se refere ao gênero em questão (relato oral de experiência vivida), possivelmente, mas se considerarmos os demais gêneros, talvez não.

São trabalhados os gêneros de ocorrência mais frequente e/ou constante na vida das pessoas? Se considerarmos novamente o gênero relato oral de experiência vivida, que só está presente no LD2 e que não há, também, uma uniformidade de gêneros orais a serem trabalhados nos LDLP do 6º ano (quadro 4), assim, como acontece em relação aos gêneros escritos, a resposta talvez seja negativa, o que estaria em desacordo com a afirmação de Dolz e Schneuwly (2004, p.175), “o papel da escola é levar os alunos a ultrapassar as formas de produção oral cotidianas para os confrontar com outras formas institucionais, mediadas, principalmente reguladas por restrições exteriores”.

São trabalhados textos tanto de uso privado quanto com os de uso público? Sim, com predomínio para os de uso público, uma vez que assim se tornam, à medida em que são compartilhados.

São utilizados textos de gêneros que favorecem a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a frui-

ção estética dos usos artísticos da linguagem? Na maioria dos casos, sim, principalmente na parte que diz respeito ao compartilhamento e à avaliação das atividades (parte presente na maioria dos LDLP).

São trabalhados tipos considerados fundamentais para a constituição, se não de todos, da maioria dos gêneros? Indiretamente sim, mas não de forma estruturada, na maioria dos casos, como no exemplo a seguir (figura 3), em que a atividade consistia na organização e na realização de um debate regrado sobre o papel do governo e da população em relação ao uso da água. Observa-se que, embora apareçam orientações sobre o tipo *argumentação*, não há exemplos claros da construção de argumentos, nem nos textos, mesmo escritos, que antecederam a atividade.

Figura 3 – Atividade com o tipo argumentação.

Num debate regrado, uma pessoa ou o representante de um grupo apresenta seus argumentos sobre determinado tema. É organizado por um moderador, que dá a palavra aos participantes, combina e controla o tempo.

Debater não é discutir com impulsividade, agressividade ou intolerância. A emoção faz parte da discussão, mas não pode tomar o lugar das ideias, dos argumentos.

Orientações

Para apresentar suas ideias em um debate, você e seus colegas precisam se preparar.

1. Anote as principais ideias que quer defender. Releia e tome nota de informações que podem ser coletadas dos textos lidos no capítulo.
2. Apresente suas ideias aos colegas e ouça as deles. Anote as ideias que forem consenso no grupo.
3. Os componentes devem escolher a ordem ou o momento que cada integrante vai representar o grupo, apresentando argumentos para o debate.
4. No decorrer do debate, você e seus colegas poderão acrescentar novas ideias à lista, dependendo do andamento da discussão.
5. É importante observar atitudes adequadas para que todos possam participar do debate. Leia a seguir algumas delas:
 - Ouvir os colegas.
 - Respeitar as opiniões deles.
 - Refletir antes de falar.
 - Expor seus argumentos de maneira clara. Observar se os outros alunos estão compreendendo o que você diz.
 - Esperar sua vez de falar.
 - Prestar atenção aos argumentos usados pelas outras pessoas.
 - Contestar as ideias dos outros por meio do emprego de novos argumentos ou na realização de perguntas aos outros grupos.

Fonte: LD6 – Tecendo linguagens (Oliveira; Araújo, 2018, p. 191)

Ainda em relação ao trabalho com os tipos,

Este último critério implica, sem dúvida, um aspecto importante do ponto de vista pedagógico, pois, se há categorias de texto que representam habilidades básicas para a constituição de textos de quaisquer gêneros, podemos organizar o ensino em torno de tais categorias, pois isto, mais ou menos independentemente dos gêneros que forem trabalhados nas atividades de ensino/aprendizagem em sala de aula, estaria instrumentalizando os alunos para a produção e a compreensão de textos de quaisquer gêneros. (Travaglia, 2011, p. 513).

Dessa forma, o autor chama a atenção não só para o trabalho com o gênero em si, mas também para todas as categorias de texto, incluindo aí tipos, subtipos e espécies.

Além das atividades constituídas com gêneros na íntegra, há também as que aparecem como **pretexto para a leitura**, como na figura 4.

Figura 4 – Atividade como pretexto para leitura

Apresentando a notícia oralmente

Reúna-se em grupos de três ou quatro alunos. Cada integrante fará a leitura de sua notícia, acompanhada da fotodenúncia. Depois disso, os grupos devem eleger uma das produções para ser lida e apresentada aos demais colegas da turma.

Se a sua produção for escolhida pelo grupo, prepare-se para lê-la como se fosse um locutor de rádio. Se não estiver tão seguro para se apresentar em público, ensaie antes, em casa, a leitura da notícia.

Durante a apresentação, **leia a notícia em voz alta, devagar, com fluência e pronunciando as palavras claramente. Não se esqueça de ler com ênfase o título e subtítulo da notícia para despertar a atenção e o interesse dos ouvintes.**

Se possível, apresente a fotodenúncia em um *slide* ou faça uma cópia dela, em tamanho grande, e afixe-a em alguma parte da sala de aula para que a turma possa vê-la.

Fonte: LD3 – Português: conexão e uso (Carvalho; Delmanto, 2018, p. 144)

Ocorre que as atividades propostas para o eixo oralidade, muitas vezes voltam-se para a oralização, de modo a não privilegiar o ensino por meio dos gêneros discursivos/textuais. Isso pode ser explicado pelo

fato de que esse eixo prevê a preparação dos alunos em habilidades como fluência, expressividade, precisão, clareza e entonação para situações do cotidiano e da vida pública, favorecendo interações respeitadas e monitoradas de fala, como evidenciado nas habilidades descritas na BNCC (Brasil, 2018, p. 161):

(EF69LP53) Ler em voz alta textos literários diversos – como contos de amor, de humor, de suspense, de terror; crônicas líricas, humorísticas, críticas; bem como leituras orais capituladas (compartilhadas ou não com o professor) de livros de maior extensão, como romances, narrativas de enigma, narrativas de aventura, literatura infantojuvenil, – contar/recontar histórias tanto da tradição oral (causos, contos de esperteza, contos de animais, contos de amor, contos de encantamento, piadas, dentre outros) quanto da tradição literária escrita, expressando a compreensão e interpretação do texto por meio de uma leitura ou fala expressiva e fluente, que respeite o ritmo, as pausas, as hesitações, a entonação indicados tanto pela pontuação quanto por outros recursos gráfico-editoriais, como negritos, itálicos, caixa-alta, ilustrações etc., gravando essa leitura ou esse conto/reconto, seja para análise posterior, seja para produção de *audiobooks* de textos literários diversos ou de *podcasts* de leituras dramáticas com ou sem efeitos especiais e ler e/ou declamar poemas diversos, tanto de forma livre quanto de forma fixa [...].

O terceiro tipo refere-se às atividades em que a oralidade é vista **como apoio para outros gêneros**. No caso da figura 5, a atividade está associada ao relato pessoal, no qual os alunos deveriam colher as informações para o gênero discursivo/textual entrevista na forma escrita. Como já mencionamos anteriormente, a fala é o suporte, e por isso mesmo, há essa dificuldade em separar os gêneros orais de atividades que necessitam da fala para serem concretizadas.

Figura 5 – Atividades como apoio para outros gêneros

Planejando a produção oral

1. Sente-se com dois ou três colegas para refletir sobre as seguintes questões. Anote as respostas no caderno para direcionar a produção.
 - a) Quem será o entrevistado?
 - b) Onde a entrevista será realizada?
 - c) Qual será o tema principal das perguntas?
 - d) Como a entrevista será registrada:
 - I. gravada em áudio utilizando um gravador ou celular?
 - II. registrada por escrito em um caderno?
 - e) Como será feita a transcrição da entrevista caso escolha gravar o áudio?
 - f) Haverá um roteiro para a entrevista?
 - g) Quais são as perguntas que direcionarão a conversa?

2. Em seguida, divida as tarefas com os colegas: Quem será responsável por:
 - realizar a entrevista?
 - registrar a atividade em imagens?
 - selecionar e organizar os dados e as fotografias?
 - elaborar o roteiro escrito para a apresentação com base no esquema preenchido em *Antes de começar*?
 - preparar o painel, os *slides* com as fotografias ou o cartaz para a apresentação?
 - realizar a exposição oral?
 - gravar o áudio (se houver)?

Dica:

É importante pedir autorização ao entrevistado para tirar fotografias.

Fonte: LD3 – Português: Conexão E Uso (Carvalho; Delmanto, 2018, P. 193)

Por último, é possível encontrar, também, atividades de oralidade que ressaltam as **diferenças entre fala e escrita**. Na atividade da figura 6, os estudantes são convidados a compararem a transcrição de um vídeo no *youtube* em que há um comentário sobre o livro “Uma chapeuzinho vermelho”. Essa comparação deve levar em consideração os recursos de ênfase obtidos na escrita pela pontuação para marcar as hesitações e as quebras na sequência de frases com o uso das reticências, por exemplo.

Figura 6 – Atividades com foco nas diferenças entre fala e escrita.

Reflexão sobre a língua

Não escreva no livro!

Fala e escrita

Fala e escrita são modalidades da língua, cada uma com suas próprias características. Você sabe quais são as características da fala e quais são as da escrita?

- Para iniciar a reflexão sobre como fala e escrita se realizam, assista com o professor a um vídeo em que a contadora de histórias Edi Fonseca comenta o livro *Uma Chapeuzinho Vermelho*, de Marjolaine Leray. A seguir, está a transcrição de um trecho da fala da contadora. Faça a leitura acompanhando com o vídeo. Em seguida, realize as atividades propostas.

Bom... *Uma Chapeuzinho Vermelho* é um livro imperdível porque conta uma história que a gente... já conhece, uma história clássica, que muitas pessoas conhecem... é... e que a retoma de uma maneira diferente, uma maneira inovadora, com final surpreendente, mas ela, claro, mesmo pras crianças que não a conhecem, que não a conhecem, que não conhecem a história original, ela... é possível de compreender, mas é que pra quem não conhece a história... é... [tsc], pra quem conhece a história original, ela tem um humor, uma coisa muito divertida que aparece, que fica muito evidente... é... na narrativa. É um livro... é... muito bonito, que tem um... um traçado... é... que nos remete a... ao desenho infantil, né?... traçados muito simples... é... em preto e branco, onde o vermelho vai aparecer só pra Chapeuzinho Vermelho mesmo, dando força à personagem, nas falas dela, e esse desenho infantil nos, nos... dá à Chapeuzinho Vermelho é... uma leveza, uma inocência, né?... ah... algo frágil, uma fragilidade, esse traçado simples sem muitos detalhes, é... um traçado mais limpo, um desenho mais claro, né?... traz essa leveza pra história e pra personagem. E... é... o que é bacana no livro é o casamento entre o texto e a imagem; os dois é que narram a história [...].



Capa do livro *Uma Chapeuzinho Vermelho*, de Marjolaine Leray, Companhia das Letrinhas.

Texto transcrito do canal *Nova Escola*. Edi Fonseca recomenda "Uma Chapeuzinho Vermelho" — 100 indicações de livros.
Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=5o45NSZj1IE&t=192A>>. Acesso em: 17 abr. 2018.

Fonte: LD3 – Português: Conexão E Uso (Carvalho; Delmanto, 2018, P. 39)

Considerações Finais

Apesar de haver a exploração dos gêneros orais, como tal, muitas vezes, as atividades voltam-se para a oralização, dando ênfase ao desempenho performático do aluno em relação à leitura e à exposição oral de determinado tema. Dessa forma, o trabalho com as especificidades do gênero ocorre de uma maneira tímida.

Assim, é preciso que o professor complemente o trabalho com os gêneros orais, levando em consideração a construção composicional, conteúdo temático, estilo, as condições de produção, a função comunicativa, os elementos específicos da língua oral, além da multimodalidade.

Referências

ARAUJO, E.R.; SOUSA, P.; OTTONI, M.A.R. Os gêneros orais nos livros didáticos de Língua Portuguesa. **SELL**, Uberaba, MG, v. 10, n. 2, p. 77-95, 2021. Disponível em: <<https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/sell/issue/view/301>>. Acesso em: 02 janeiro de 2023. DOI: <https://doi.org/10.18554/rs.v10i2.5933>.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. Tradução de: Maria Ermantina G. G. Pereira.

BALTHASAR, M.; GOULART, S. **Singular & plural**: leitura, produção e estudos de linguagem, 6º ano: ensino fundamental, anos finais. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1997.

CARVALHO, L. B. de; DELMANTO, D. **Português**: conexão e uso, 6º ano: ensino fundamental, anos finais. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2018.

COSTA, C. L.; MARCHETTI, G. **Geração Alpha**: língua portuguesa, 6º ano do ensino fundamental, anos finais. 2. ed. São Paulo: Edições SM, 2018.

DOLZ, J; SCHNEUWLY, B. (colaboração Sylvie Haller). O oral como texto: como construir um objeto de ensino. *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e Org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 125-155.

OLIVEIRA, T. A.; ARAÚJO, L. A. M. **Tecendo linguagens**, 6º ano: ensino fundamental, anos finais. 1. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2018.

ORMUNDO, W.; SINISCALCHI, C. **Se liga na língua**: leitura, produção de texto e linguagem, 6º ano: ensino fundamental, anos finais.-1. ed.- São Paulo: Moderna, 2018.

TEIXEIRA, L. *et al.* **Apoema**: português, 6º ano: ensino fundamental, anos finais. 1. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2018.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. O que é um ensino de Língua Portuguesa centrado nos gêneros? *In*: I SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, 2011, Uberlândia, MG. **Anais do SIELP**. v.1, n. 1. Uberlândia: EDUFU, 2011. p. 509-519.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos et al. Gêneros orais: conceituação e caracterização. **Olhares & Trilhas**. EDUFU, Uberlândia, v. 19, n. 2, p. 12-24, jul./dez. 2017.

MULTILETRAMENTOS E ENSINO DE LÍNGUA MATERNA NA PANDEMIA: VIVÊNCIAS PEDAGÓGICAS EM TEMPOS DE RECLUSÃO SOCIAL

Júnior Alves Feitoza¹
Simone Dália de Gusmão Aranha²

Introdução

Os usos das tecnologias digitais são cada vez mais constantes e se fazem presentes no cotidiano das pessoas para a realização de atividades pessoais, profissionais, acadêmicas entre outras, escolar e socialmente.

A situação de reclusão social provocada pela crise sanitária mundial da Covid-19 fez com que instituições educacionais e docentes, de modo geral, buscassem possibilidades pedagógicas que pudessem oportunizar a continuidade do processo de ensino e aprendizagem nas diversas modalidades. Com base nessas inquietações, alguns questionamentos surgiram: De que maneira continuar o processo de ensino e aprendizagem de forma significativa? Quais meios utilizar para que possamos realizar

1 Mestrando em Formação de Professores pelo Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores – PPGFP da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB. Graduado em Letras português/inglês pelo UNIFIP. Docente da educação básica da Paraíba. E-mail: alvesjunior338@gmail.com junior.alves.feitoza@aluno.uepb.edu.br.

2 Professora Associada da Universidade Estadual da Paraíba. Doutora em Letras pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Docente do Departamento de Letras e Artes e do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores – PPGFP/UEPB/campus I. E-mail: simonedalia@servidor.uepb.edu.br.

um trabalho que atenda às necessidades do educando em contexto de isolamento social?

Partindo desses questionamentos, este artigo tem por objetivo apresentar algumas práticas educativas realizadas durante o período pandêmico por meio do uso pedagógico do WhatsApp e Google Meet, bem como analisar de que maneira essas práticas evidenciaram vivências de multiletramentos, tanto do ponto de vista reflexivo-metodológico quanto do ponto de vista teórico-prático.

Ao longo do período pandêmico, o docente ministrou aulas (com encontros semanais) pelo *Google Meet* e disponibilizava materiais no *WhatsApp* para seus alunos das turmas de 6º ao 9º anos. Essa dinâmica metodológica evidenciou o potencial das TDIC e as contribuições que elas proporcionaram ao processo de ensino e aprendizagem. A partir dessa prática, constatou-se que os meios utilizados para pesquisas na internet, aulas *on-line* e o envio dos materiais para estudo (imagens, textos, áudios, vídeos, *links*) despertaram nos alunos uma motivação para continuarem se dedicando aos estudos nesse período pandêmico.

Não queremos com isso afirmar que foi fácil, pois foram muitas as adversidades, sobretudo, no que concerne à falta de suporte tecnológico por muitos alunos, o que dificultou a realização de algumas atividades por parte de alguns, mas, de uma forma geral, foram experiências que se revelaram exitosas diante de um período tão crítico, no qual fomos desafiados a seguir preservando o trabalho pedagógico realizado.

Neste artigo, como base teórica, destacamos os seguintes autores: Rojo (2012, 2013, 2019), Coscarelli (2016, 2021), Kenski (2012, 2013), Xavier (2010) e Komesu (2010) para discutir o conceito de multiletramentos e práticas de ensino na contemporaneidade; Souza e Nascimento (2020) e Xavier e Serafim (2020) para refletir acerca do *Whatsapp* e *Google Meet* como possibilidade pedagógica, entre outros que nortearam as discussões aqui apresentadas.

Para melhor situar o leitor, o presente artigo encontra-se assim estruturado: *Introdução; TDICs e o ensino de língua materna em contexto pandêmico; O WhatsApp e o Google Meet como possibilidades pedagógicas para*

a prática/vivência de multiletramentos; Metodologia; Resultados e discussão e, por fim, as Referências.

Obviamente, não buscamos, com este estudo, esgotar a temática em foco, nem tampouco romantizar o uso das tecnologias digitais na educação, mas suscitar reflexões sobre práticas pedagógicas fundamentadas em pressupostos teóricos, que, por sua vez, poderão desencadear outras discussões importantes para o avanço da educação básica no âmbito do cenário nacional.

TDICs e o ensino de língua materna em contexto pandêmico

Na contemporaneidade, é praticamente impossível refletir sobre o ensino de língua(gem) sem considerar as ações pedagógicas que envolvem tecnologias digitais. A todo momento, estamos imersos em ambientes que—de forma direta ou indireta—nos proporcionam o contato com TDICs e requerem de nós o seu uso, dentro ou fora do espaço escolar. Usadas ainda de forma tímida em alguns ambientes educacionais, elas têm revelado seu potencial em relação aos benefícios que trazem aos processos de ensino e aprendizagem, oportunizando aos docentes reverem metodologias, práticas e até objetos do conhecimento, como defende Coscarelli (2021).

No início de 2020, o mundo foi assolado pela pandemia do Coronavírus, e, em virtude desta, tivemos que ficar um certo tempo reclusos, em isolamento social. Foi um cenário desafiador para a educação, um momento de buscar soluções para um problema que, a princípio, parecia ser impossível de resolver. Iniciava-se uma verdadeira corrida por cursos de capacitação com TDICs, por parte das Secretarias de Educação e por docentes, para dar continuidade às atividades de sala de aula, viabilizando um processo de ensinar/aprender mais dinâmico, significativo e, sobretudo, possível.

Foram essas possibilidades que fizeram com que professores se empenhassem no uso das tecnologias para, a partir dele, criar novos espaços de interação e construção coletiva de conhecimentos, e pudessem dar continuidade ao processo de ensino pela realização de suas atividades pedagógicas de forma remota. Na visão de Kenski (2012, p. 66), “as TICs e o ciberespaço, como novo espaço pedagógico, oferecem grandes possi-

bilidades e desafios para a atividade cognitiva, afetiva e social dos alunos e dos professores de todos os níveis de ensino, do jardim de infância à universidade.”

Esses novos espaços foram proporcionados pela interação com a internet e os mais variados dispositivos, celulares, tablets, notebooks, computadores de mesa, e foi assim que os lares de cada professor e de cada aluno tornaram-se salas de aula. Isso reconfigurou, além do espaço físico, o tempo docente e discente, que também precisou sofrer modificações, pois, além da aula expositiva, era reservado um tempo para tirar dúvidas via WhatsApp, o que nem sempre era utilizado eficazmente pelos alunos.

Vale ressaltar que na pandemia foram muitos desafios enfrentados, mas também foi possível a realização de práticas exitosas, mesmo em condições adversas nas quais a tecnologia era escassa. Muitas vezes, os alunos tiveram que usar como empréstimo a internet do celular de familiares e amigos para que pudessem realizar as atividades escolares de maneira satisfatória.

Assim, a escola tem tido a oportunidade de vivenciar as possibilidades pedagógicas que as TIDCs têm oportunizado para o processo de ensino e aprendizagem. Em todo o mundo, o grande avanço das tecnologias digitais oportuniza a criação de novos espaços educacionais, ampliando e potencializando as formas de pesquisar, ensinar e de aprender com sentido, a partir de práticas fundamentadas na realidade contemporânea digital, as quais requerem do educando a compreensão e uso de linguagens mediados pelas tecnologias digitais e a compreensão/funcionamento do hipertexto, Xavier (2010).

A Base Nacional Comum Curricular, em seu texto, evidencia a necessidade há muito tempo latente da importância das TDICs nas práticas pedagógicas em sala de aula. Em relação ao seu uso, a Base enfatiza já na quinta competência geral que se deve:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar in-

formações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (Brasil, 2018, p. 9).

Com esse direcionamento, a Base concebe a tecnologia digital como essencial para a realização dos processos de construção/produção do conhecimento nas diversas instâncias sociais. Entendemos, a partir do exposto, que se evidencia não só o uso de tecnologias digitais, mas a própria criação tecnológica, para que se possa exercer práticas de produção e divulgação de conhecimentos e saberes de forma autônoma, responsável e ética em sociedade.

É notável, pois, a importância de uma prática pedagógica que considere os atuais contextos sociais em que a língua é vivenciada, sobretudo, no período pós-pandemia, como forma de minimizar e/ou sanar os desafios existentes. Isso porque o tempo de reclusão, pelo qual a sociedade passou, evidenciou um cenário de medo e incertezas e descortinou realidades adversas que muitos desconheciam até então.

No entanto, também abriu um leque de possibilidades de reflexão acerca das tecnologias como meios para a realização e potencialização de práticas pedagógicas diversificadas, problematizando não só os conteúdos a serem abordados, mas também analisando a própria tecnologia como objeto de ensino e aprendizagem ao mesmo tempo. Assim, para Tanzi Neto *et al.*,

a necessidade de diálogo entre as novas linguagens tecnológicas e os processos de ensino aprendizagem de língua portuguesa ampliou a busca por espaços educacionais abertos de circulação de conhecimento tanto por parte de professores como de alunos, para que, em princípio, as práticas de sala de aula se tornassem mais efetivas para esses sujeitos. (Tanzi Neto *et al.*, 2013, p. 135-136).

Salientamos a importância da reflexão acerca das tecnologias como um mecanismo que oportuniza a expansão das experiências educativas para além do espaço delimitado da sala de aula, desvelando novas pos-

sibilidades de criação de diferentes realidades de aprendizagem, a partir das quais o aluno possa acessar a qualquer instante e em qualquer lugar.

As TDICs nos proporcionaram estar conectados e interligados com todos e com o mundo. Em rede, nos apropriamos de saberes de outras culturas, suas práticas/vivências etc., e isso nos oportuniza continuar ensinando e aprendendo em diversos espaços, em tempos e ritmos diferenciados, de maneira autônoma e plural. Percebemos que a lógica educacional contemporânea está se transformando aceleradamente em virtude do grande acesso à informação e do compartilhamento de conhecimentos em rede.

Nesta perspectiva, Kenski afirma que

as tecnologias ampliam as possibilidades de ensino para além do curto e delimitado espaço de presença física de professores, alunos, na mesma sala de aula. A possibilidade de interação entre professores, alunos, objetos e informações que estejam envolvidos no processo de ensino redefine toda a dinâmica da aula e cria novos vínculos entre os participantes. (Kenski, 2012, p. 88).

Os espaços virtuais de aprendizagem experienciados no período pandêmico, sem dúvida, deixaram experiências significantes para a educação de um futuro já iniciado. Constatamos que em muitas escolas foram notados “vestígios positivos da pandemia”, em relação ao uso das TDICs em sala de aula. O tempo em sala de aula pôde ser ampliado remotamente, sendo usado para ensinar ao aluno a aprender a aprender, visando ao desenvolvimento de sua autonomia, ao se posicionar de modo crítico e reflexivo diante da turma.

É fundamental que o aluno compreenda as mudanças ocorridas nas formas de nos relacionarmos com as informações, com os outros e até na nossa própria relação com o saber, uma vez que temos todo tipo de informação disponível, a todo instante. No entanto, vale ressaltar que nem todas as informações se transformarão em conhecimentos, é necessário que o aluno aprenda a checar fontes, a fazer uma curadoria de conteúdos

e assim consiga desempenhar as mais diversas atividades no meio social de forma reflexiva, como defende Coscarelli (2016).

Um ponto fundamental nessa nova forma de aprendizagem é compreender a importância que os vínculos com colegas, professores, comunidade e com o próprio objeto de conhecimento têm na construção de uma aprendizagem significativa, para, a partir disso, se sentir corresponsável pela aprendizagem de todos. O papel do professor é o de criar condições favoráveis para que essa dinâmica de aprendizagem se torne possível, interativa, colaborativa, significativa.

Nessa perspectiva, para Rojo (2012):

o conceito de **multiletramentos**—é bom enfatizar—aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica. (Rojo, 2012, p. 13) (Grifo da autora).

Portanto, é possível perceber que o conceito de multiletramentos está inteiramente relacionado à diversidade existente nas sociedades contemporâneas. Diversidade cultural, de linguagens, tecnológica, de conhecimentos, nas novas formas de comunicação, enfim, tudo isso constitui uma pluralidade na base da própria sociedade e no seu modo de relacionamento com os bens culturais, com a construção do conhecimento entre outros.

Diante da amplitude desse conceito, notamos que, à medida que a sociedade se moderniza, amplia-se a necessidade de reformulação de conhecimentos. Isso requer que as escolas compreendam e levem em conta as “culturas híbridas” (Rojo, 2013), que permeiam a realidade contemporânea.

Desse modo, a escola deve atentar-se para um trabalho que possa contemplar as novas formas de produção de conhecimentos influenciadas e proporcionadas em grande parte pelas tecnologias digitais, que oportu-

nizam uma nova forma de circulação e divulgação de informações e de saberes em meio a novas situações de uso da leitura, da escrita, da imagem, do áudio, de vídeos, em contextos variados.

Devemos, então, perceber de que maneira essas novas situações implicam multiletramentos, uma vez que “o texto contemporâneo, multissemiótico ou multimodal, envolvendo diversas linguagens, mídias e tecnologias” (Rojo, 2013, p. 19) põe em evidência uma nova realidade que precisa ser contemplada, a de alunos que estão a todo momento digitando, compartilhando, curtindo, comentando e se relacionando com outras culturas. Esse novo perfil discente contemporâneo desafia a realidade de formação docente e sua prática em sala de aula e propõe reflexões para pensarmos os enfrentamentos de um trabalho pós-pandêmico que leve em conta a sua realidade, permitindo que ele reveja, repense e reflita sobre o seu próprio processo educativo.

Enfim, implica pensarmos as relações dos discentes com a linguagem e seus usos, e como eles refletem uma leitura e escrita de si, mas também do mundo (Komesu, 2010), nas mídias e redes digitais e suas novas habilidades, algumas já incorporadas socialmente, mas que precisam ser aprimoradas para o aperfeiçoamento das atividades de linguagem na/para a vida cotidiana dos sujeitos.

O Whatsapp e o Google Meet como possibilidades pedagógicas para a prática/vivência de multiletramentos

No cerne das práticas comunicativas atuais, estamos imersos a dispositivos e aplicativos digitais que nos permitem o uso da língua(gem) em diversos formatos, com objetivos diversificados em contextos plurais.

Ao sermos acometidos por uma pandemia, sem possibilidade de nos encontrarmos de forma presencial, as tecnologias digitais marcaram o espaço educacional, após muito tempo (de)marcado pelas salas de aula fechadas. Na busca de meios que pudessem proporcionar a continuidade do processo de ensino e aprendizagem, nos apropriamos do *whatsapp*, a princípio, como principal instrumento de comunicação e mediação

pedagógica, bem como do Google Meet para encontros virtuais em tempo real.

Entendemos o potencial do *whatsapp* como rede social capaz de abranger um grande número de pessoas nas mais diversas realidades, bem como meio para buscarmos a interação entre alunos, professores, conteúdos, enfim, de estarmos sempre conectados. Na visão de Souza e Nascimento (2020), as

Redes sociais digitais significam, portanto, modos tecnológicos de interação/conexão entre os indivíduos por meio de grupos: na tela ou fora dela, apropriando-se das condições de convergência e mobilidade para criar e manter a proximidade entre usuários, que, por sua vez, propagam e dão visibilidade a diversas informações. (Souza; Nascimento, 2020, p. 87-88).

Com o objetivo de manter todos conectados e em permanente estado de aprendizagem em rede, iniciamos a criação de grupos para cada turma, a fim de estabelecer uma relação dialógica com a turma. Essa relação seria a base do ensino que passou a ser mediado pela interação *on-line* a partir da exploração das potencialidades dos recursos dessa tecnologia digital num contexto pedagógico.

Sendo observadas as possibilidades para o ensino mediado por essa tecnologia, foi feito um levantamento pela direção e coordenação da escola entre os pais dos educandos para avaliarem as possibilidades de uso dessa tecnologia, como recurso de aprendizagem. Os pais foram unânimes em escolhê-la, no entanto, ficou comprovado que nem todos os alunos tinham celulares e muitos teriam que usar o da mãe, do pai, e em muitos casos até dos próprios irmãos. Foi, então, um dos primeiros desafios a enfrentar em virtude do contexto pandêmico.

Na época, essa tecnologia foi escolhida pela facilidade de manter a interação entre os envolvidos, mas também por poder “oferecer a criação de comunidades virtuais, reunidas por um objetivo comum e que, no ce-

nário pedagógico, fomentam a produtividade da relação entre tecnologias digitais e educação.” (Xavier; Serafim, 2020, p. 50).

Nesse contexto, entendemos que essa tecnologia se apresenta como a mais adequada quando se trata primeiramente da necessidade de criação de comunidades de aprendizagens virtuais em virtude da situação de isolamento social, e segundo, que são fáceis de serem gerenciadas, nas quais todos trabalham e convergem para um princípio comum, nesse caso, o êxito no processo de ensino e aprendizagem em contexto adverso.

A partir do uso do *whatsApp*, é possível compartilhar vários materiais, textos, imagens, áudios, vídeos, entre outros recursos que podem contribuir com a aprendizagem dos educandos a partir da leitura, escuta, interação e discussão propostas para o momento de acordo com a dinâmica da aula. Essas possibilidades foram essenciais para refletirmos acerca de metodologias que pudessem fomentar práticas de multiletramentos no que concerne ao uso da linguagem nas práticas vivenciadas. A imagem, a seguir, ilustra algumas potencialidades desse aplicativo.

Figura 01 – Potencialidades do *whatsApp*



Fonte: Xavier; Serafim, 2020, p. 110)

Essas práticas realizadas no contexto escolar/educativo de forma remota, em virtude da necessidade evidenciada pela pandemia, já eram,

muitas delas, realizadas no contexto social, sem muitas vezes se perceber e refletir acerca dos multiletramentos. No entanto, uma realidade nos chamou a atenção, a grande parcela de alunos sem acesso a tecnologias digitais e à internet. Essa dificuldade foi preocupante, uma vez que o aluno que não tivesse acesso a esse recurso ficaria privado de obter várias informações e manter contatos com colegas e professor.

Diante disso, foi disponibilizado para aquele aluno que não tinha acesso à internet a oportunidade dos familiares irem à escola, seguindo todos os protocolos de saúde, para, assim, ele poder interagir com as imagens, áudios, vídeos ou textos socializados. Essas idas foram feitas de forma alternada sem aglomeração. Outros alunos conseguiram usar a internet com a vizinhança.

A dinâmica metodológica desenvolvida pelo uso do *whatsApp* viabilizou um conjunto de práticas educativas: o envio de imagens, áudios, vídeos e textos diversos que foram essenciais para a efetivação de práticas de linguagem (leitura, oralidade, escrita, análise linguística). Tais práticas mobilizaram a ampliação de conhecimentos já adquiridos pela turma bem como suscitaram outros, dadas as características dos multiletramentos, como nos aponta Rojo:

- a) eles são interativos; mais que isso, colaborativos;
- b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]);
- c) eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens modos, mídias e culturas). (Rojo, 2012, p. 23).

Entendemos como fundamental a realização dessas práticas educativas na perspectiva dos multiletramentos, pois se mostraram essenciais para um processo de aprendizagem mais dinâmico e interativo, cujos alunos puderam aprender, tirando dúvidas de maneira dialógica.

Outro aspecto importante dessa experiência se deu por congrega diferentes mídias e linguagens, característica essencial no contexto

de aprendizagens multiletradas. Foram apresentadas várias possibilidades, a partir da leitura imagética e linguística de textos, da escuta de áudios, da exibição de vídeos, do contato com links para as aulas virtuais e leituras *on-line*, em outras palavras, todas essas ações convergiram para o ensino/aprendizagem numa perspectiva dinâmica e plural.

Aliados a essas práticas, também foram realizados encontros motivacionais, via *Google Meet*, para a interação em tempo real, tendo em vista que em alguns momentos os nossos alunos relataram que se sentiam sozinhos e, por isso, desmotivados para realizar as atividades escolares. O *Meet* é uma plataforma ofertada pela *Google* através da qual é possível a realização de diversas atividades pedagógicas, reuniões, aulas e encontros diversos. O *Meet* foi, sem sombra de dúvidas, um dos meios mais utilizados no período pandêmico, e essa plataforma foi capaz de romper com distâncias e minimizar as consequências do período de isolamento social, se consolidando como uma tecnologia digital viável para um conjunto de práticas educativas.

Ao realizarmos os encontros remotos, nos deparamos com alguns alunos entediados por estarem sempre em casa isolados. A nossa ideia, então, foi fazer desses momentos algo descontraído, leve, e não somente aulas com exposição de conteúdos. As aulas tornaram-se não somente um espaço de conversas sobre as dúvidas em relação às atividades, que eram feitas via grupo, mas também um momento de reflexão sobre a vida, sobre a nossa existência, de agradecimento pelo dia vivido com saúde, diante de uma preocupante crise sanitária mundial.

Ao longo desses encontros, procuramos sempre mostrar para os nossos alunos a importância da vida, da gratidão, da solidariedade para com o próximo. Valores que vão além do que temos e somos.

Metodologia

Quanto aos aspectos metodológicos, podemos caracterizar esta pesquisa como aplicada, de cunho bibliográfico e de abordagem qualitativa. No início da pandemia, em 2020, ficamos alguns meses sem a realização de atividades na escola, tendo em vista que ainda não sabíamos como pro-

ceder diante da situação e também por não haver um direcionamento ainda definido por parte da Secretaria de Educação.

Depois, entre os meses de junho e julho, iniciaram-se as articulações e fomos informados que as aulas deveriam ser remotas, via *Google Classroom*. As aulas, iniciadas em junho, eram realizadas um dia por semana para cada componente curricular, com envio de materiais. Nos outros dias seguiam-se as interações via grupo de *WhatsApp*, criado para o componente língua portuguesa. Nesse grupo, eram socializados os conteúdos, imagens das atividades seguidas de um pequeno vídeo explicativo e também áudios. Como em algumas localidades a conexão de internet era limitada, com acesso precário, fomos orientados a fazer vídeos curtos, apenas com informações essenciais sobre os conteúdos e atividades.

Após receberem o material enviado no grupo, os alunos mantinham a interação no grupo, alguns no privado do professor, tirando dúvidas em relação aos conteúdos e às atividades. Também eram propostas discussões sobre temáticas diversificadas e/ou sobre alguma questão específica da atividade, como forma de os alunos manterem a interação entre si.

No início, foi bem proveitoso e muitos alunos começaram a fazer conforme o planejado e informado para os pais na ocasião da reunião remota. Após um certo tempo, percebemos que os alunos começaram a ficar desmotivados, e, em conversa, relataram que não tinham contato direto com o professor e que se sentiam muito sozinhos. Assim, decidimos usar o *Meet* para mantermos contato com a turma, tratando de outros assuntos corriqueiros e não só questões escolares. Os momentos eram descontraídos com palavras de esperança e de carinho a todos da turma. Foram lidos poemas, frases e vídeos motivacionais, para que eles pudessem estabelecer uma relação com um futuro melhor e com a superação da realidade vivida.

Nesses encontros informais, também foi possível trabalhar na perspectiva dos multiletramentos, tendo em vista que a internet nos proporciona uma infinidade de possibilidades em relação ao contato com textos multimodais e multissemióticos. Assim, realizamos um trabalho de língua materna a partir de textos que mesclavam várias linguagens, como o uso de vídeos, áudios, hipertextos e gêneros do ambiente digital.

Resultados e discussão

Em relação às práticas pedagógicas relatadas neste texto, destacaremos os pontos mais relevantes no decorrer das atividades. Mesmo diante das condições adversas, percebemos que os resultados foram positivos, primeiramente, porque com o uso das TDICs tivemos a oportunidade de continuar ensinando e aprendendo até no período mais crítico da pandemia, dando continuidade as atividades programadas para o ano letivo.

Depois, é preciso enaltecer a importância das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem, de modo que se torna imprescindível evidenciar o seu potencial enquanto meio e não enquanto fim. Defendemos também o uso reflexivo e crítico das tecnologias, visando à transformação da realidade pessoal e social do educando.

Assim, uma das práticas realizadas durante esse período foi o exercício de leitura. Para sua realização, enviava-se alguns gêneros textuais via *whatsApp* para o grupo da turma, em seguida, os alunos deveriam fazer a leitura e enviar áudios para o grupo, interagindo com os colegas e o professor. Após esse momento, iniciava-se a segunda parte, uma discussão sobre o texto. Nessa dinâmica, os alunos comentavam, por escrito ou via áudio, o que compreenderam acerca do gênero em estudo, de acordo com as orientações feitas pelo professor via grupo. Quando necessário, também eram realizadas orientações no privado do aluno. Durante os encontros via *Meet*, os textos eram relidos coletivamente para que fosse sanada alguma dúvida, caso ainda houvesse.

Com base no exposto, o *whatsApp* se mostrou um excelente recurso como espaço pedagógico de discussão, de interação, de divulgação de materiais para a realização de atividades pedagógicas no âmbito da educação básica. Como já relatado neste artigo, a comunicação instantânea é um diferencial nesse tipo de aplicativo, que permite a oportunidade de partilhar conhecimentos de diversas formas, isso proporciona ao aluno, à medida que entra em contato com o aplicativo, buscar a melhor forma para construir a sua aprendizagem.

A oportunidade dessa junção de multisseminários traz para o processo de ensino oportunidades de o docente refletir sua prática, incorporando e situando suas ações diante das necessidades e características

discentes e do momento, no caso, o período pandêmico (Kenski, 2013). Desse modo, evidenciamos que seu uso proporciona práticas de multiletramentos pela oportunidade de realização de atividades que contemplam uma hibridização de linguagens, ao mesmo tempo em que, pela pesquisa, proporciona o contato com pessoas de diferentes culturas e de diferentes contextos, que podem discutir assuntos diversos, bem como, trabalhar colaborativamente.

Comprovamos que o *Google Meet* é um espaço de encontro que oportuniza a interação de forma muito colaborativa entre professores e alunos, fazendo com que as distâncias sejam minimizadas e os espaços ampliados. Ele tornou-se uma nova configuração ou uma reconfiguração da sala de aula tradicional, trazendo benefícios para a otimização do tempo e das práticas docente e discente e a incorporação de novas formas de aprendizagem e compartilhamento de conhecimentos, na visão de Kenski (2012; 2013).

No entanto, não podemos deixar de relatar alguns percalços que nos angustiaram ao vivenciar esta experiência, como professores. A escassez de tecnologias digitais, tanto nos espaços escolares, quanto nas famílias devido ao baixo poder aquisitivo, o que demonstra o quanto ainda somos carentes em relação à implementação de políticas públicas que funcionem efetivamente na prática.

Considerações finais

A reclusão social, em virtude da pandemia de coronavírus (Covid-19), evidenciou realidades adversas com as quais ainda temos que lidar, durante muito tempo. No entanto, também nos revelou o potencial da educação e de seus profissionais, no que diz respeito à busca por metodologias, recursos e novos modos de fazer, que perpassam teorias e põe em evidência a própria capacidade humana.

Respondendo aos questionamentos iniciais que nos instigaram este estudo, é possível dizer que encontramos, sim, alternativas para ministrar aulas, ensinar e aprender apesar de tudo. Testamos, executamos, e viabilizamos novos modos de realização das nossas práticas pedagógicas e isso

revelou que podemos ter outro olhar em relação aos caminhos futuros que a educação, seguramente, deverá trilhar.

Através da oportunidade de realização de encontros síncronos com os alunos, bem como a disponibilização de materiais para pesquisa na internet foram essenciais para a vivência de práticas de linguagem (orais, escritas, multimodais/multissemióticas), que culminaram em vivências/práticas de multiletramentos. Isso nos revelou o potencial que as TDICs apresentam, em especial ao *Google Meet* e o *WhatsApp*, no que concerne ao trabalho da língua(gem) nas suas mais variadas formas.

Por outro lado, não podemos permitir que os resultados positivos atingidos nesta pesquisa nos façam perder de vista as adversidades. Isso ressoa o quanto ainda faltam políticas públicas sérias de inclusão digital para as camadas mais carentes da sociedade.

Por isso, enalteçemos a urgência da realização de práticas que evidenciem o uso das tecnologias digitais no ambiente escolar, bem como a importância de problematizações acerca de como esse uso e essas práticas devem servir de canais para transformar contextos sociais, culturais e educacionais de aprendizagem.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

COSCARELLI, Carla. Navegar e ler na rota do aprender. *In*: COSCARELLI, Carla. (Org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 61-80.

KENSKI, Vani. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

KOMESU, Fabiana. *Blogs e as práticas de escrita sobre si na internet*. *In*: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos. (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentidos**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

COSCARELLI, Carla. Alfabetização e letramento digital. *In*: COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, Ana Elisa. (Orgs.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021. p. 25-40.

RIBEIRO, Ana Elisa. Por que o computador on-line é bem-vindo no planejamento das nossas aulas? *In*: RIBEIRO, Ana Elisa; NOVAIS, Ana Elisa Costa. (Orgs.). **Letramento digital em 15 cliques**. Belo Horizonte, RHJ, 2012. p. 12-21.

RIBEIRO, Ana Elisa. Leitura, escrita e tecnologia: questões, relações e provocações. *In*: COSCARELLI, Carla. (Org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 31-42.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Multimodalidade, textos e tecnologias**: provocações para a sala de aula. São Paulo: Parábola, 2021.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos Multiletramentos. *In*: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane. Gêneros discursivos do círculo de Bakhtin e multiletramentos. *In*: ROJO, Roxane (Org.). **Escol@ conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013. p. 13-36.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola, 2019.

SOUZA, Fábio Marques de; NASCIMENTO, Robéria Nádia Araújo. Linguagens híbridas na ambiência do Whatsapp. *In*: MONTEIRO, Jean Carlos da Silva *et al.* **As tecnologias digitais no processo formativo de uma geração de alunos conectados**. São Paulo: Mentis Abertas, 2020.

GOOGLE SITES. **Suporte google meet**. Disponível em: <https://support.google.com/meet/?hl=pt-BR&authuser=0#topic=7306097>. Acesso em: 04 de novembro de 2021.

TANZI NETO, Adolfo et al. Multiletramentos em ambientes educacionais. *In*: ROJO, Roxane. (Org.). **Escol@ conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013.

XAVIER, Antônio Carlos. Leitura, texto e hipertexto. *In*: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos. (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção de sentidos. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2010. p.

XAVIER, Manassés Moraes; SERAFIM, Maria Lúcia. **O whatsapp impactando novas possibilidades de ensinar e de aprender no contexto acadêmico**. São Paulo: Mentis Abertas, 2020.

O MULTILETRAMENTO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA SOB A PERSPECTIVA DO GÊNERO TEXTUAL CHARGE DIGITAL

Lorrane Estacio do Prado Silva ¹
Eliana Crispim França Luquetti ²
Roberta Santana Barroso ³
Sinthia Moreira Silva ⁴
Mayara Xavier Vito Pezarino ⁵

Introdução

O ensino da Língua Portuguesa mediada pelas tecnologias digitais

A atuação docente deve sempre acompanhar o progresso social e manter os eixos sociais, econômicos, culturais e políticos, a fim de preparar os alunos para a participação ativa. Diante das múltiplas modalidades e semioses em que o texto é apresentado no ciberespaço, são necessárias habilidades específicas para entender esses novos formatos, diferentemente do texto impresso. Com isso, a importância de se trabalhar com as tec-

1 Licenciada em Letras (UniFSJ), Professora, lorraneestacio10@gmail.com.

2 Pós-doutorado em Linguística (UENF), Professora, elinafff@gmail.com.

3 Mestre em Cognição e Linguagem (UENF), Professora, robertasantana460@gmail.com

4 Mestre em Cognição e Linguagem (UENF), Professora, sinthia_moreira@hotmail.com.

5 Licenciada em Letras (UniFSJ), Professora, mayarapezarino@gmail.com

nologias digitais nas aulas de língua para que possa compreender as múltiplas apresentações dos textos nos ambientes digitais.

Por que a Internet deveria entrar na escola? A resposta é simples: porque o ciberespaço, isto é, a própria Internet, é um mundo em que se pode viver uma outra forma de experiência, virtual, paralela a real, mas sempre de grande impacto emotivo, cultural e didático. [...] Graças à Internet pode-se formar uma vitrine mundial sobre o mundo da escola e descobrir o que acontece em toda parte. Muitas instituições estão pondo seus trabalhos on-line, outras estão construindo páginas e páginas para explicar seus projetos. [...] (Gasperetti, 2001, p. 47).

A escola é um ambiente de formação educacional e organizadora do processo de ensino aprendizagem dos alunos, dessa forma, o ensino deve ser reflexivo e contextualizado para dialogar com a realidade dos discentes. Com os avanços tecnológicos, pode-se discutir sobre as múltiplas formas de ensino que a internet proporciona para a sociedade como um todo nesse ciberespaço que relacionado ao ensino de língua portuguesa contribui na formação e privilegia a aprendizagem de forma significativa. Mas, para que de certa forma ocorra uma aprendizagem significativa e contextualizada, é preciso repensar nas práticas docentes e nas orientações educacionais das atividades didáticas.

As tecnologias nos ajudam ou nos permitem fazer coisas que talvez fossem mais difíceis ou mesmo impossíveis sem elas. No caso da educação, pode ser que permitam ensinar melhor e mais eficazmente; ou pode ser que permitam aprender de forma mais fácil ou mais eficiente. Afinal, isso deveria ser o que buscamos, tanto alunos quanto professores. No entanto, é necessário ajustar as tecnologias aos propósitos que temos (e ter algum, aliás, é fundamental), para que essa integração faça realmente sentido e seja prolífica (Ribeiro, 2014, p. 152).

As atitudes de cada professor, as orientações pedagógicas, os métodos empregados e a prática em sala de aula, por meio de sua concepção de ensino de línguas, influenciam diretamente na adaptação de como os alunos apropriam-se da linguagem. A maioria dos professores na sociedade contemporânea já possui experiências com práticas digitais tanto na educação, quanto na informal.

Eles podem refletir continuamente sobre sua relação com as novas mídias dentro e fora da sala de aula ao decidir sobre os usos pedagógicos da tecnologia. Graham (2008) ressalta que os professores em relação às suas experiências com a tecnologia têm impactos sobre suas práticas de ensino. Diante da adoção dos estilos discursivos empregados junto aos alunos em suas práticas em sala de aula com práticas linguísticas com interação online, possibilita um ambiente de aprendizagem mais descontraído, dinâmico e contextualizado.

É mister, portanto, novas estratégias metodológicas para acompanhar novos tempos. Nesse sentido, Gunther Kress (1995) reivindica uma nova visão de educação levando em conta as mudanças da sociedade contemporânea.

Portanto, a finalidade comunicativa da linguagem está relacionada ao contexto social em que é utilizada, como demonstrado nas mídias digitais. Desse modo, a linguagem é construída como uma atividade interativa entre falantes para cumprir sua função social. Em concordância com o que diz Antunes (2014, p. 24) “Não existe língua que não esteja a serviço de sua comunidade de falantes; não existe língua que não seja serva de seus usuários, que exista em função de si mesma”, contudo, “não existe uma gramática fora da língua”.

Multiletramento e Multimodalidade

O vocábulo multiletramentos foi cunhado por meio das ideias propostas pelo Grupo de Nova Londres (GNL), isto é, eles apresentaram discussões acerca das práticas educacionais em consonância com as modificações sociais e culturais decorrentes dos avanços das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Nesse sentido, o termo

surgiu devido à necessidade de atender às perspectivas geradas pelos novos letramentos, os quais vão além das habilidades de leitura e escrita, não estando associados apenas ao domínio da linguagem, mas também ao desenvolvimento de competências distintas que compreendem âmbitos diferentes: sociais, políticos e culturais. Mais especificamente, a pedagogia dos multiletramentos proporciona uma ligação entre o ambiente social e o ambiente educacional, ela tem como intuito partir

Das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático – que envolva agência – de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos [...]. Além disso, trabalhar com os multiletramentos partindo das culturas de referência do alunado implica a imersão em letramentos críticos (Rojo, 2012, p. 8-9).

Diante disso, dialogando com Street (2012), o termo multiletramentos é necessário para trazer discussões sobre os resultados causados pelas práticas sociais, ou seja, pelos diferentes usos que compõem os códigos linguísticos e tecnológicos. Para tanto, ele engloba a diversidade social, que diz respeito aos textos que variam de acordo com o contexto; e a multimodalidade, que caracteriza o número expressivo de textos multimodais que surgiram com as TDIC.

Infere-se que, dentro dos multiletramentos, há muitos tipos de letramentos, os quais asseguram a

[...] recepção e produção de textos/discursos em diversas modalidades de linguagem, mas que remetem a duas características da produção e circulação dos textos/discursos hoje – a multisssemiose ou multimodalidade, devidas em grande parte às novas tecnologias digitais e à diversidade de contextos e culturas em que esses textos/discursos circulam (Rojo; Moura, 2019, p. 23).

Nesse contexto, a comunicação no meio social acontece tanto por meio de palavras, quanto por recursos semióticos, o que inclui os sinais, os gestos e as imagens. Essa situação caracteriza o processo comunicativo como multimodal, em que existem vários modos e recursos semióticos, e essa comunicação pode ocorrer em meios distintos, seja oral ou escrito, seja digital ou impresso. A multimodalidade tem se destacado devido aos avanços ocasionados pelas TDIC, ela compreende o “uso integrado de diferentes recursos comunicativos, tais como linguagem [texto verbal], imagem, sons e música em textos multimodais e eventos comunicativos” (Van Leeuwen, 2011, p. 668). Essa interação possibilita que a imagem e o texto estejam cada vez mais associados, gerando significações distintas.

Além disso, a multimodalidade está ligada à concepção de Semiótica Social, proposta por Kress e Van Leeuwen (2001, p. 20), onde a construção de sentidos é definida como um evento social, pois a comunicação se configura como “um processo no qual um produto ou evento semiótico é tanto articulado ou produzido como interpretado ou usado”. Para a materialização desse processo comunicativo, é necessária a presença de todos que estão participando do evento de comunicação, em que a perspectiva interpretativa deverá desempenhar alguns conhecimentos semióticos: produção, distribuição, design e discurso (Kress; Van Leeuwen, 2001). É importante que haja uma articulação e interpretação das ideias, pois por mais que possam participar de uma mesma comunidade linguística, os indivíduos podem ter visões e/ou interpretações diferentes.

No que diz respeito à produção de textos e leitura no meio digital, Kress (1998, p. 77) afirma que “a tarefa dos criadores de textos é a de uma orquestração complexa”, uma vez que necessita de habilidade textuais específicas, as quais devem estar relacionadas com os recursos disponibilizados pelo ambiente digital. Nesse cenário, os indivíduos passam a ser identificados “[...] como recriadores, transformadores, de conjuntos de recursos representacionais, e não mais usuários de sistemas estáveis” (Kress, 1998, p. 77).

Por sua vez, os diversos modos e recursos semióticos, que abarcam a multimodalidade, podem promover certo facilitamento tanto à leitura,

quanto à interpretação, visto que, conforme diz Alderson (2000, p. 76): um “texto que contenha apenas informações verbais, especialmente em letras pequenas, será não apenas intimidante, mas também mais denso e, portanto, muito mais difícil de ser processado”.

Por isso, em relação ao trabalho com a multimodalidade na sala de aula, “o professor, ao abordar os recursos multimodais na construção de gêneros textuais, deve levar em conta [...] os fatores ligados ao funcionamento neuropsicológico do aprendiz, aos processos cognitivos [...] envolvidos naquela circunstância de aprendizagem” (Dionísio; Vasconcelos, 2013, p. 20). Logo, o processo de ensino-aprendizagem precisa deixar de dar prioridade aos textos exclusivamente verbais e produzir indivíduos letrados, os quais sejam capazes de elaborar e ler textos que integram os diversos modos. Isso caracteriza a promoção dos multiletramentos e dialoga com as demandas trazidas por esse novo contexto social, em que as imagens estão cada vez mais presentes no dia a dia dos cidadãos que interagem no meio digital.

Charge Digital: Contribuições no ensino conceitos e aplicação

A Charge é um gênero textual pouco explorado nas salas de aula, em especial no ensino fundamental. Esse gênero requer uma certa interpretação por parte dos leitores e precisa ser trabalhado na sua totalidade, visto que é um gênero interdisciplinar que envolve vários temas como política, meio ambiente, violência, esporte e outras questões sociais que se encontram em destaque nas mídias e que são abordados na charge com a finalidade crítica.

Os gêneros não são apenas formas ou estruturas sem alterações todavia, os gêneros são formas de vida e das relações das interações sociais e no ambiente de ensino desenvolve a aprendizagem dos alunos de forma a compreender os sentidos construídos pelos gêneros textuais nas relações de comunicação e organização do pensamento.

Com o avanço tecnológico, alguns gêneros se adaptaram a essa era digital, já que os indivíduos estão cada vez mais conectados. Diante disso, as charges digitais têm sido recorrentes de forma digital com o

intuito de idealizar inicialmente a imagem (figura) e humor despertando curiosidade e reconhecimento pelo conhecimento prévio de mundo. Assim, é válido mencionar que a charge se enquadra como um gênero multimodal, ou seja, texto e imagem presente nas mídias e nos suportes mediante a internet.

A charge, enquanto mensagem icônica, não será recebida nem decifrada se o leitor não possuir informações necessárias para interpretá-la. A charge é um texto visual humorístico que critica uma personagem, fato ou acontecimento específico. Por focalizar uma realidade específica, ela se prende mais ao momento, tendo, portanto, uma limitação temporal (Romualdo, 2000, p.21).

A forma de apresentação da charge pode ser por meio de duas maneiras: linguagem verbal e não verbal. Na construção de uma charge, o autor expressa sua opinião de maneira mais subjetiva ao relatar ou até mesmo apresentar um fato crítico com certo ponto humorístico. As características desse gênero por muita das vezes, são exageradas (caricaturas) e, para despertar o leitor, ela comunica de perto pelo viés da ironia com ao assunto/ realidade relatada promovendo uma discussão crítica de alguns problemas vigentes na sociedade.

A relevância de se discutir o gênero textual charge digital parte do pressuposto de que desde da antiguidade os suportes textuais diversificaram, passando pelas paredes interiores das cavernas, a escritas nas pedras, à tabuleta, pergaminhos, ao papel, ao outdoor, assim inserindo os gêneros textuais no ambiente virtual da internet.

O ensino das charges e suas aplicações desenvolve o trabalho com a leitura e principalmente com a interpretação textual, assim, quando inseridas no ambiente digital, é preciso se atentar na sua compreensão e na mensagem que elas se dispõem em transmitir de forma objetiva e humorística. Produzir charge está intimamente associado e atrelado à necessidade de o indivíduo gerar críticas, principalmente, ao conjunto de sistema sociopolítico e/ou econômico.

O termo charge é francês, vem de charger, carregar, exagerar e até mesmo atacar violentamente (uma carga de cavalaria). Este tipo de texto tem caráter temporal, pois trata do fato do dia. Dentro da terminologia do desenho de humor pode-se destacar, além da charge, o cartum (satiriza um fato específico de conhecimento público de caráter atemporal), a tira, os quadrinhos e a caricatura pessoal. A charge será alvo do estudo por trazer, em uma análise superficial, implícita a história e a presença do interdiscurso. Ela é o local escolhido pela ironia, metáfora (transferência), pelo contexto, pelo sujeito, para atuar. Por ser combativa, tem lugar de destaque em jornais, revistas e na Internet. Portanto, ampla poderá ser a leitura interpretativa por nela se constatar a presença da linguagem, da história e da ideologia (Silva, 2004, p. 13).

Análise das charges digitais em uma perspectiva das práticas de ensino de LP

Diante do conteúdo aqui discutido, vamos analisar algumas charges digitais em uma perspectiva das práticas de ensino de Língua Portuguesa. As charges aqui escolhidas para análises foram retiradas de alguns perfis do Instagram que são específicos em abordar as Charges digitais com diversos assuntos críticos que despertam a criticidade do leitor. As redes sociais têm sido um recurso importante na propagação das charges digitais, em específico o Instagram.

Um texto que, produzido no espaço da rede social, se insere numa relação com outros textos produzidos por outros usuários, cuja compreensão demanda que se leve em conta o espaço mesmo da rede e de sua forma de funcionamento, que pressupõe conexões múltiplas entre textos (Geraldi, 1984, p. 125).

A circulação da charge digital no ciberespaço possibilita a profusão de textos e interações no espaço da rede social e uma poligenericidade

diante da presença de diferentes gêneros utilizados e compartilhados pelos usuários na mobilização de recursos semióticos disponíveis na construção de sentidos e afirmar suas relações com os significados expressos.

Figura 1- Rede Social

MAIS UM DIA NA QUARENTENA



Fonte: Instagram, 2022

Na charge digital acima, observa-se o uso polissêmico da palavra “rede social” visto a aplicação do seu uso na multiplicidade de sentidos provocado pela combinação de informações visuais e recursos linguísticos. O primeiro emprego da palavra rede social remete aos espaços virtuais onde grupos de pessoas ou empresas se relacionam por meio de mensagens e partilha de conteúdos com o intuito de gerar a comunicação entre os demais indivíduos.

Já a segunda colocação de “rede social” empregada pelo personagem da tirinha remete o contexto da palavra “rede” fazendo referência a um balanço utilizado por várias pessoas, como ainda, apresenta, a partir do humor, uma crítica social àqueles que não possuem boas condições financeiras.

Figura 2–Mais um dia na Quarentena



Fonte: Instagram, 2022

A tirinha acima aborda uma crítica ao ensino remoto durante a pandemia em que as escolas tiveram que se adaptar a esse ensino. Muitos foram os desafios enfrentados pelos professores, alunos e suas famílias, devido à necessidade de aptidão e adaptação aos recursos tecnológicos. O processo de adaptação fez com que os docentes se reinventassem para tornar o ensino atrativo e poder atingir os objetivos propostos.

Na imagem, observa o docente perguntando se a turma entendeu o que foi exposto em aula, e o aluno do outro lado da tela do computador respondendo que não. A crítica aqui exposta relata a dificuldade de aprendizagem de alguns alunos com o ensino remoto, por mais que os professores se dispuseram em trazer novos métodos de ensino para uma aprendizagem significativa, as dificuldades de acesso às plataformas e de alunos que não possuíam recursos.

Com isso, muitos estudantes se mostraram desanimados e sem incentivos para estudar, visto que, muitos vivem em localidades sem acesso à internet ou com conexão instável assim, um dos desafios enfrentados pelo ensino remoto diz respeito à efetividade da aprendizagem uma vez

que estar conectado nas aulas não significa, necessariamente, dedicação e compreensão às aulas *on-line*.

Figura 3–Fake News



Fonte: Instagram, 2022

A charge acima aborda a discussão sobre as Fake News, fenômenos intencionalmente falsos e aptos a serem verificados com intuito de enganar os leitores. O conteúdo das Fake News é muito recorrente nas redes sociais. Nesse ambiente digital, é preciso se atentar às informações divulgadas analisando criticamente os conteúdos semióticos.

A disseminação das Fake News tem se expandido pela internet como se fossem notícias reais, mas a criação das notícias falsas é por diversos motivos sejam para influenciar posições políticas, formar e influenciar correntes de opinião, com viés econômico com o propósito de ganhar dinheiro de anunciantes ou até mesmo denegrir a imagem de certos grupos coletivos.

Nesse contexto, emerge o conceito das “fake news”, expressão que pode ser entendida como ‘notícia falsa’ e a qual, em verdade, se refere a uma ‘mentira contada na forma de notícia’. 4 Declarações ambíguas, enviesadas, ou de-

rivadas de enganos são na prática equiparadas a mentiras inventadas pelos mais diversos motivos (Balem, 2017, P.3)

Com os avanços da Internet multiplicou-se a velocidade da comunicação e conseqüentemente um as informações sem fundamentos com funções maliciosas e manipuladoras. Por isso, é necessário discutir sobre as Fake News e alertar aos leitores sobre a importância de refletir sobre os impactos da Fake News e saberem identificá-las para não disseminar nas mídias sociais notícias falsas.

Figura 4–Evolução da Internet



Fonte: Instagram, 2022

Observa-se nesses dois quadros da charge acima uma crítica ao uso da Internet. Na primeira imagem quando o personagem fala “chegou a tecnologia 5G” percebe-se que o smartphone é o destaque da tecnologia 5G que consiste em telecomunicações. O 5G se configura como um padrão de tecnologia de quinta geração para as redes móveis e de banda larga que as empresas de telefonia celular começaram a implantar em todo o mundo no final do ano de 2018 sendo assim, sucessor planejado das redes 4G que fornecem conectividade para a maioria dos dispositivos atuais.

As características dessa tecnologia possibilitam mais dispositivos conectados devido ao crescimento das intituladas “Internet das Coisas”,

umentando a velocidade de conexão permitindo um consumo de serviços mais complexos com menor dificuldade na transferência de arquivos, comunicações em tempo real, logo que as pessoas estão cada vez mais conectadas e desejando um consumo imediato e instantâneo da Internet.

Por outro lado, a charge apresenta uma crítica às pessoas que não possuem um conhecimento aprofundado da tecnologia e da Internet. Por mais que muitos tenham acesso e almejam a tecnologia 5G, esse recurso tecnológico é desafiador e de acesso restrito para as classes de menor prestígio.

Para as classes de menor prestígio o acesso à Internet é um assunto que gera muitas discussões, pois há a dificuldades de obter smartphone e internet nos lares, principalmente para os moradores de rua como é ilustrado na charge. O questionamento da personagem em dizer: “qual é a que a gente usa, Zé” remete ao que estamos discutindo aqui, dessa dificuldade ao acesso dos avanços tecnológicos. Diante dos fatores que as altas tecnologias propõem diversas são as classes de privilégio que possuem acesso e estão inseridas no mundo da tecnologia 5G, mas ainda se encontra classes com grandes dificuldades de inserção ao mundo digital.

Figura 5–Uso excessivo das redes sociais



Fonte: Instagram, 2022

Por fim, a última charge aborda o quesito dos indivíduos estarem cada vez mais conectados nas redes sociais e decidirem viver mais no mundo virtual do que no real, assim a crítica aqui exposta relata o fato do personagem postar suas últimas palavras no *twitter* e não aos seus familiares e amigos. A questão do estar em constante vínculo de conexão com as redes interfere nas relações sociais nos convívios familiares, o mau uso dos recursos tecnológicos faz com que os usuários se tornem cada vez mais dependentes não sabendo dissociar as relações virtuais dos reais.

Considerações Finais

Diante das perspectivas aqui expostas, vale destacar a importância de estudos voltados para essa área de pesquisas acadêmicas que desenvolvam uma abordagem crítica mediante as charges digitais no ambiente virtual para a formação do multiletramento no ensino de língua portuguesa sob a perspectiva dos gêneros textuais. É necessários estudos que buscam analisar os gêneros textuais e suas contribuições para o ensino de língua.

Assim, todas as contribuições aqui apresentadas visam levar a reflexão tanto os professores como os alunos diante dos fenômenos linguísticos representados nas mídias sociais e como o ensino das charges digitais podem despertar a criticidade dos alunos e desenvolver o trabalho com a leitura e principalmente, a interpretação textual no ambiente digital.

Referências

ALDERSON, J. Charles. **Assessing reading**. New York: Cambridge University, 2000.

ANTUNES, I. **Gramática Contextualizada**: limpando o “pó das ideias simples”. – 1ª ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

ARTE, Adnael. **Evolução da Internet**, Rio de Janeiro, 21 20 maio, 2022. Instagram: @adnael_art. Disponível em: https://www.instagram.com/adnael_art/. Acesso em: 25 set. 2022.

BALEM, Isadora Forgiarini. **O Impacto das fake news e o fomento dos discursos de ódio na sociedade em rede**: a contribuição da liberdade de

expressão na consolidação da democrática. Congresso Internacional de Direito e Contemporaneidade, Santa Maria, 8-10, nov. 2017.

DIONISIO, Angela Paiva; VASCONCELOS, Leila Janot de. Multimodalidade, gênero textual e leitura. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola, 2013, p. 19-42.

GERALDI, João wanderley. **O texto na sala de aula**. 2ed Cascavel, Assoeste, 1984, p.125.

Graham, L. (2008). Os professores também são digikids: as histórias digitais e a vida digital de jovens professores nas escolas primárias inglesas. **Alfabetização**, 42 (1), 10–18. Disponível em: <<https://psycnet.apa.org/record/2008-03029-003>>. Acesso em: 01 out. 2022.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication**. London: Arnold, 2001.

KRESS, Gunther. Visual and verbal modes of representation in electronically mediated communication. In: SNYDER, I. (Ed.). **Page to screen: talking literacy into electronic era**. New York: Routledge, 1998. p. 53-79.

KRESS G. **Writing the future: English and the Making of a Culture of Innovation**. Sheffield: National Association for the Teaching of English.1995. Disponível em:< <https://www.semanticscholar.org/paper/Writing-the-future-%3A-English-and-the-making-of-a-of-Kress/b6da93844c4a43b629870f0d1f42fbad29483862>>. Acesso em: 12 out. 2022.

ROMUALDO, E.C. Charge jornalística: intertextualidade e polifonia: um estudo de charges da **Folha de São Paulo**. Maringá: Eduem, 2000.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola, 2019.

ROJO, Roxane. Apresentação: protótipos didáticos para os multiletramentos. In: ROJO, Roxane; ALMEIDA, Eduardo de Moura (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012, p. 7-9.

SILVA, Carla Letuza Moreira e. **O trabalho com charges na sala de aula**. Pelotas, RGS: UFRGS, 2004.

STREET, Brian. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática aos novos estudos de letramento. *In*: MAGALHÃES, Izabel. (Org.). **Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores**. Campinas: Mercado de Letras, 2012. p. 69-92.

VAN LEEUWEN, Theo. Multimodality. *In*: SIMPSON, James. (Ed.). **The Routledge handbook of applied linguistics**. New York: Routledge, 2011. p. 668-682.

SEÇÃO 4

GÊNEROS
TEXTUAIS/DISCURSIVOS,
TECNOLOGIAS DIGITAIS E
LITERATURA/MÍDIAS

LEITURA/COMPREENSÃO DOS GÊNEROS DISCURSIVOS DIGITAIS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA SOB A PERSPECTIVA DO LETRAMENTO DIGITAL

Roberta Santana Barroso¹
Carlos Henrique Medeiros Souza²
Eliana Crispim França³
Milena Ferreira Hygino Nunes⁴

Introdução

A inovação tecnológica tem impulsionado mudanças em todos os campos sociais, especialmente em termos de linguagem digital, com novas formas de mídia, incluindo novos elementos discursivos digitais. Por definição, a linguagem digital pode ser entendida como escrita baseada em palavras, números e símbolos, que são úteis para discursos em *blogs*, *sites* e redes sociais. Em outras palavras, é uma linguagem

-
- 1 Doutoranda e Mestre em Cognição e Linguagem (UENF), Universidade do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), robertasantana460@gmail.com.
 - 2 Pós-doutor em Sociologia Política (PPSP/UENF), Doutor em Comunicação e Cultura (UFRJ) e Mestre em Educação (UFJF), Universidade do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), chmsouza@gmail.com.
 - 3 Doutora em Linguística (UFRJ), Mestre em Linguística (UFRJ), Universidade do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), elinafff@gmail.com.
 - 4 Pós-doutora, doutora e mestra em Cognição e Linguagem (UENF), Universidade do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), milenahygino@gmail.com.

que inclui ler, escrever e interpretar termos relacionados às plataformas digitais.

A proposta deste trabalho se baseia em uma investigação exploratória para analisar as relações entre as tecnologias digitais e o livro didático utilizado no Ensino Médio (EM) com foco na utilização dos gêneros discursivos digitais (GDD). Para isso, realizou-se uma análise com o propósito de identificar como e com quais intenções se apresentam as propostas de trabalho didático a respeito dos GDD abordados nos atuais livros didáticos (LD), conforme os parâmetros do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) sob as novas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino da Língua Portuguesa (LP) baseada nos multiletramentos.

Sob a perspectiva do ensino de LP à luz dos gêneros textuais, que, como a globalização, a cultura do ciberespaço, a multiplicidade de linguagens, se potencializam e impulsionam cada vez as relações interacionais, nota-se a necessidade de um tratamento de suas especificidades, de modo a compreender efetivamente seus elementos discursivos digitais e suas manifestações nos GDD.

Desse modo, é necessário questionar a respeito de como os GDD são abordados nos livros didáticos de LP, nas suas especificidades como produtos nativos do ciberespaço, uma vez que há diferenças no tratamento dado tanto aos gêneros analógicos quanto digitais sob a perspectiva da multimodalidade.

Em vista dos argumentos apresentados, os GDD em livros didáticos de LP mostram-se mecanismos de acesso aos textos veiculados no meio digital, podendo também desenvolver suas práticas mediante às mídias sociais por meio da Internet. A partir deste cenário tem-se como questão problematizadora: Como os gêneros discursivos digitais são abordados nos livros didáticos de Língua Portuguesa considerando seus elementos multimodais para a formação de leitores no ciberespaço?

Isso ainda representa um desafio para os professores de Língua Portuguesa, porque além de apresentar tais gêneros, precisam também dominar suas principais características e mecanismos de compreensão dos variados elementos discursivos digitais. Vale a pena enfatizar que ain-

da existem muitas questões a serem levantadas a respeito das mudanças que tais gêneros passarão ao serem convertidos para os livros didáticos e deixarem de ser analisados fora do seu “habitat”, o ambiente digital.

Para que os estudantes sejam bons leitores e produtores de textos em suas interações no ciberespaço, a escola precisa prepará-los para estarem aptos ao se depararem com contextos hipertextuais e hipermodais. Os livros didáticos, por sua vez, têm apresentado atividades com propostas de trabalho com GDD, contudo, ainda se observa grande dificuldade em lidar com certos elementos dentro do contexto digital.

Vê-se, cada vez mais, a falta de empoderamento dos jovens (ou dos usuários/cidadãos) em relação ao domínio e às competências para a utilização das linguagens digitais, o que pode provocar um aumento da desinformação e, conseqüentemente, da exclusão digital.

Pesquisar o tratamento dos GDD nos livros didáticos de Língua Portuguesa torna-se relevante, no intuito de desenvolver as competências leitoras dos estudantes no século XXI em meio às suas interações em ambientes digitais. É preciso observar atentamente com que intenção se tem utilizado os GDD nos LD, conforme as diretrizes da BNCC para o ensino da Língua Portuguesa, ao contemplar as Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC). Para tanto, propõe-se uma abordagem que explore os novos e variados elementos discursivos imbricados nestes textos, como forma de compreender melhor sua função e finalidade, para que, de fato, possa trazer os reais significados e usos destes gêneros mediante as linguagens digital e multimodal. Desse modo, muitas questões podem ser levantadas a respeito das mudanças que os GDD passaram ao serem convertidos para os livros didáticos e que por sua vez, deixaram de ser analisados fora do seu “habitat”, o ambiente digital.

Dessa forma, este trabalho teve como foco identificar os GDD em livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio, particularmente na verificação de como são tratados, se são lidos apenas na forma, ou se o conteúdo está sendo processado e se estão relacionados aos seus aspectos linguísticos, sintáticos e semânticos. Sendo assim, reconhecer que a língua é plural e multissemiótica, não é apenas representada por signos

linguísticos, mas possui múltiplos significados, principalmente quando se trata dos GDD.

Para esta pesquisa, foram tomados três suportes teóricos: primeiro, para a análise dos GDD abordados nos livros didáticos (PNLD 2022), foi utilizada a perspectiva da multimodalidade, termo cunhado por membros do New London Group, destacando-se Kress e Van Leeuwen (1996; 2001), à luz da Semiótica Social (Halliday, 2004), e outros estudiosos sobre a temática, tais como Santaella (2008), Ribeiro (2016, 2021), Rojo (2012, 2013) entre outros. Segundo, para a análise específica dos elementos discursivos digitais, ou seja, os elementos tecnodiscursivos que viabilizam a compreensão de tais elementos presentes frequentemente nos GDD, foi utilizada a Análise do Discurso Digital, mais especificamente a obra “Dicionário das formas e das práticas”, de Marie-Anne Paveau (2021), que instrumentaliza os elementos discursivos digitais.

Assim, o discurso digital nativo é um conjunto de produtos verbais produzidos *on-line*, independentemente do equipamento, interface, plataforma ou ferramenta de escrita. A ação e a influência do digital estão aí. O uso da tecnologia digital, a Internet e os objetos conectados vão se integrando gradualmente à nossa existência, onde as ferramentas da informática e a tecnologia digital podem ser desenvolvidas. Dessa forma, os gêneros discursivos digitais emergem dessas novas configurações sociais da sociedade contemporânea.

Os gêneros discursivos no ambiente digital

Mediante a circulação de uma nova linguagem usada nas interações nos meios de comunicação percebe-se o surgimento de novas configurações sintáticas e discursivas que necessitam serem discutidas e analisadas, para que de fato a comunicação se concretize. Bakhtin (2003) apresenta sua pesquisa sobre os GD, mostrando que todo o comportamento humano está diretamente relacionado à linguagem, e esse fato proporciona a diversidade do uso da linguagem. Por causa desse uso, é possível identificar o gênero em uma quantidade quase incalculável.

No entanto, essas atividades não são consideradas desordenadas ou acidentais, pois esses enunciados refletem a particularidade e os objetivos do campo de origem quando são produzidos. Para Bakhtin (2003), as esferas sociais são consideradas os princípios organizadores dos GD, ou seja, além de estabilizarem os enunciados que neles circulam, também caracterizam as situações interativas, resultando em gêneros específicos em cada esfera. Ainda de acordo com o autor, “para falar, utilizamo-nos sempre dos gêneros de discurso, em outras palavras, todos os nossos enunciados dispõem de uma forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo” (*Ibidem*, p. 301).

Levando em consideração o conceito de competência discursiva de cada falante, não se pode romper com conceitos de língua e linguagem, sociedade e práticas sociais, comunidades linguísticas e cidadania. Por sua vez, cientes da diversidade de gêneros do discurso em vários campos sociais, tais falantes podem participar ativamente das práticas sociais específicas de cada instituição, considerando a possibilidade dessas mudanças práticas.

Com o desenvolvimento da ciência da linguagem, o gênero ganha maior evidência nas diversas áreas do conhecimento, entre as quais destaca-se a linguística. O desenvolvimento desse campo e a grande bibliografia disponível hoje a respeito desse assunto é parcialmente atribuído a Bakhtin, um estudioso que oferece uma interessante concepção de linguagem, que transcorrem a partir dos conceitos de enunciação, polifonia, dialogismo e a própria noção de gêneros.

O gênero do discurso expresso no texto é entendido por Bakhtin como abordagem discursivo-interacionista. Para o autor, que insiste na natureza social dos fatos da linguagem, o discurso é um produto da interação social, onde cada palavra é definida como um produto da comunicação social, em um determinado contexto constituídos pelas condições de vida de uma comunidade linguística específica. Os gêneros são diversos, de igual modo, as produções de linguagens são diversas, portanto, podem ser caracterizadas pelo conteúdo, estilo, construção, composição dos enunciados dos quais se utilizam.

Na perspectiva de Bakhtin, os gêneros são práticas sociocomunicativas construídas historicamente e que são influenciados por fenômenos sociais relacionados ao contexto comunicativo. Isso significa que, ao interagir, de forma oral ou escrita, recorre-se a um gênero, embora inerente a todas as situações discursivas, revela a necessidade dos participantes envolvidos, atividades de comunicação humana, representado pelas formas de falar e interagir em cada situação específica, ou seja, o gênero é marcado por um campo de discurso existente. Portanto, de acordo com Bakhtin (2003, p. 268), os gêneros “refletem de modo mais imediato, preciso e flexível todas as mudanças que transcorrem na vida social”.

Marcuschi (2008), por sua vez, salienta que “o estudo dos gêneros textuais é uma fértil área interdisciplinar, com atenção especial para o funcionamento da língua e para as atividades culturais e sociais” (Marchuschi, 2008, p.155,156), nessa medida o gênero textual é considerado uma entidade dinâmica, ao invés de um modelo engessado, com uma estrutura inflexível. Isso não significa que o autor possa fazer escolhas totalmente livres e arbitrárias em relação ao léxico, grau de formalidade e assunto, visto que esses gêneros têm uma forte identidade.

Isto posto, com base em Miller (2012), pode-se compreender que os gêneros permitem aos indivíduos interagirem com a sociedade e, por meio dessas interações estabelecerem práticas sociais, capacitando os indivíduos a comporem seus discursos em um estilo mais adequado ao campo discursivo atual, de modo a atender às necessidades de muitos aspectos da linguagem e suas interações. Deste modo, a abordagem dos livros didáticos, em sua maioria, é consistente com o que Miller (2012) enfatiza quando explica os fatores sociais do gênero para promoção e interação.

Dolz e Schneuwly (2004) acreditam que o ensino de línguas deve ser realizado por meio de texto, logo, para os autores é necessário basear-se nos diferentes gêneros discursivos. Os autores definem que a fala se apropria de ferramentas necessárias à comunicação em diferentes situações de interação social, ou seja, apropriando-se de gêneros específicos e utilizando-os conforme a necessidade. Isso ocorre porque os gêneros discursivos são construídos pela interação entre falantes e são influenciados pela esfera social em que o indivíduo está localizado.

Assim, é necessário afirmar que o ensino dos GDD tem se tornado extremamente relevante, pois a sala de aula não é exclusivamente uma forma de desenvolver habilidades específicas para o ambiente escolar, ela é essencial para o desenvolvimento da comunicação social dos alunos. Para os autores, é por meio dos gêneros que as práticas de linguagens são incorporadas nas atividades dos estudantes. Assim, eles reconhecem que o GD é “um mega instrumento que fornece um suporte para a atividade nas situações de comunicação e uma referência para os aprendizes” (Schneuwly e Dolz, 1999, p. 7). Por meio do estudo destes GDD e do contato com as condições e propósitos específicos, não só a nível curricular, mas também através dos estilos de linguagem, promove-se maior interação com a realidade do aluno assim oportunizando uma aprendizagem mais significativa e atrativa.

Desse modo, o discurso gerado no espaço digital da Web 3.0, segundo Marie-Anne Paveau (2021), deve ser visto como “tecnodiscurso” onde o prefixo *tecno-* atua não apenas como um morfema que busca mudar o significado dos radicais, contudo como uma escolha teórica que altera, também a compreensão tradicional das ciências da linguagem. Quando se trata do tecnodiscurso, entre outros termos, é para confirmar que o discurso digital nativo não é uma ordem linguística pura, mas que a tecnologia decide construir em conjunto uma forma de linguagem.

Os GDD nos livros didáticos de LP mediante à BNCC

O ambiente virtual permite a interação com texto escrito, visuais, auditivos e espaciais. De acordo com Marcuschi e Xavier (2010, p. 31), “Esses gêneros têm características próprias e dispõem de uma análise detalhada”. Por conseguinte, quando se observa que o gênero digital é percebido como prática social em um ambiente digital, e como esse conhecimento é essencial para a formação de jovens no Ensino Médio. Dessa forma os livros didáticos têm óbvia relevância na atualidade no processo de ensino e aprendizagem do aluno. O papel da escola, especialmente o papel do educador, é ampliar o uso da linguagem por meio dos mais

variados recursos a fim de atender às necessidades de comunicação e interação com o mundo dos estudantes.

Consoante ao pensamento, Coracini (2011, p. 17) enfatiza que “não raro, o(s) livro(s) didático(s) corresponde(m) à única fonte de consulta e de leitura dos professores e dos alunos”. Desse modo, inúmeras vezes, o texto chega aos alunos somente como ferramenta de ensino. O autor defende a visão de que muitos professores trabalham o texto no livro didático como um instrumento para se chegar ao que de fato ele deseja, ou seja com propósitos diferentes que não englobam a análise específica do texto e que os mesmos consideram os livros didáticos como ferramentas de ensino e fonte de todo o conhecimento.

Ao analisar as diretrizes da BNCC (2017), é possível observar que esses gêneros podem ser abordados além dos conteúdos na promoção das mais diversas habilidades, tais como: produção de textos, leitura, análise da linguagem entre outros. A BNCC (2017) considera a relevância do trabalho pedagógico em relação ao texto em ambiente digital como perspectivas discursivas declarativas e métodos que relacionam consistentemente um texto ao seu contexto de produção e vinculam o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem nas atividades de ler, ouvir e produzir textos em uma variedade de mídias e semioses.

No que tange ao ensino mediante a utilização dos textos multimodais e multissemióticos, o documento ainda orienta que a prática linguística contemporânea envolve não apenas novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, mas também novos métodos de produção, configuração, reprodução e interação.

Para ensinar GDD, portanto, deve-se estender a forma como esses gêneros aparecem nos livros didáticos, como seus estudos são considerados, ou por que não são considerados. Essas questões foram respondidas em parte por meio de um estudo de quatro livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio: *Interação Linguagens* (2020); *Se liga nas linguagens Português* (2020); *Linguagens em Interação* (2020); *Multiversos Língua Portuguesa* (2020).

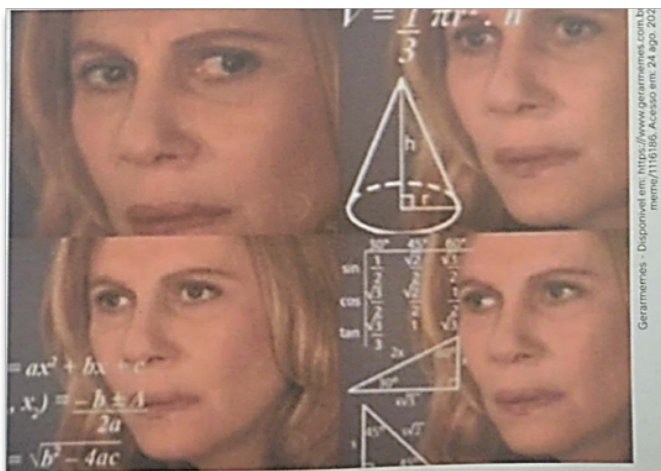
No entanto, para valorizar a experiência dos alunos com a prática da leitura e destacar a linguagem dos GDD que são disseminados em mídias, é preciso considerá-la como uma prática social de letramento, em relação à leitura e à escrita, estabelecidas individual ou coletivamente em um ambiente virtual e compartilhadas socialmente por público em geral ou específico. E, por serem ferramentas capazes de escrever e ler diferentes gêneros e tipos de texto, além de fornecer conexões com outras modalidades de linguagem, Rojo (2009, p. 106) salienta que “os textos multissemióticos extrapolam os limites dos ambientes digitais e invadem, também, os impressos (jornais, revistas, livros didáticos)”.

Discussão e análise dos dados

A coleção *Interação Linguagens* corresponde a seis objetos (livros) de linguagens a serem desenvolvidos ao longo do Ensino Médio e uma obra específica de Língua Portuguesa. A unidade selecionada encontra-se em um dos objetos de linguagens na temática *Eu, tecnológico*, que desenvolve em suas subseções com percursos de leitura, interpretação e análise, pesquisa e criação (produção). Observa-se, na figura 1, a presença do gênero textual *meme* que “viralizou” nas redes e aplicativos de mensagens instantâneas com a personagem Nazaré Tedesco, interpretada pela atriz global Renata Sorrah, em uma novela em 2004 ligada às emoções envolvendo tensões por meio de símbolos e equações matemáticas.

Desse modo, tal atividade apresentada está ligada ao percurso que desenvolve a leitura, análise e interpretação, no entanto, não se observou uma reflexão sobre o gênero em questão e sim como exemplificação do que seria o tipo textual e não seu contexto de uso e linguagens semióticas tão importantes para comunicação presente nesse texto. Contudo, sua utilização indicou caminhos para criação de outros memes pelos alunos, na condução de uma produção textual, o que denota que antes da criação os alunos deveriam ser capazes de compreender todo potencial multimodal e multissemiótico em que o GDD está inserido e suas principais características de composição no formato digital.

Figura 1- Os memes na Internet




Fonte: Livro *Interação Linguagens*, Editora do Brasil, 2020, p. 111.

A atividade proposta, na obra *Língua Portuguesa* da coleção *Se liga nas linguagens Português*, o GDD *Gif* aparece na seção os Gêneros literários em ação, como apresentado na figura 2, no rodapé da seção da atividade complementar de produção, porém não com ênfase nos aspectos multimodais do gênero, mas como exemplificação do contexto do texto épico trabalhado anteriormente. Nessa perspectiva, a partir da análise das obras foi constatado que apesar das propostas estarem baseadas nas produções em ambientes digitais, as mesmas não promovem uma reflexão com base nos aspectos linguísticos, multissemióticos e multimodais dos GDD para uma melhor compreensão de sua estrutura e dimensão comunicativa.

Todavia, o reconhecimento das variedades dos formatos de textos dos GDD e a realização de um trabalho que objetive a aprendizagem da Língua Portuguesa, seriam condições essenciais para articulação dos conhecimentos linguísticos a fim de compreender melhor as práticas sociais de leitura e escrita de textos em ambientes digitais. No entanto, no trabalho com GDD deve-se observar como os gêneros são compreendidos quanto aos formatos e intenções. É preciso refletir e analisar o uso dos recursos linguísticos em textos nativos digitais, adicionando a ideia

de não tomar o texto como pretexto, mas propiciar o estudo semiótico, assim como viabilizar a sua produção multimodal por meio do uso dos recursos linguísticos.

Figura 2–Produção de gif



Desafio de linguagem *Produção de gif*

Como você viu, o termo *épico* teve seu sentido ampliado ao longo do tempo, sem deixar de guardar seu valor original. Seu desafio agora é apresentar a noção de *épico* por meio de um *gif*. Ele pode ter um valor didático, servindo para exemplificar a ideia, ou ser uma paródia (distorção com fins de humor). Prepare seu *gif* e mostre-o para a turma.

Fonte: Livro *Se liga nas linguagens Português*, ORMUNDO; SINISDCALCHI, 2020, p. 21.

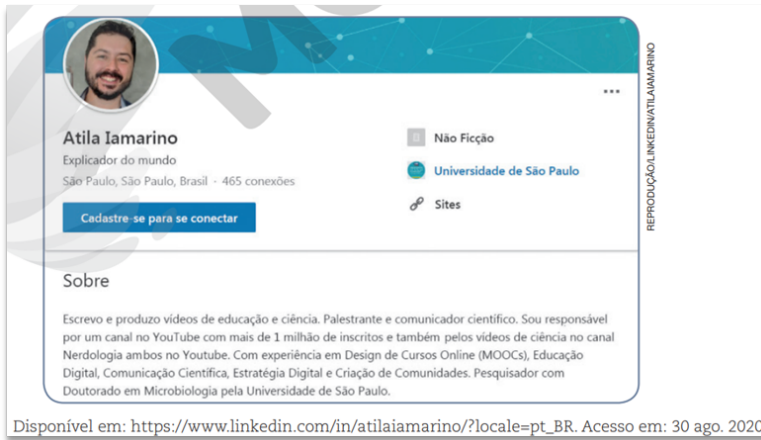
Já na obra de *Língua Portuguesa, linguagem e suas tecnologias* da coleção *Linguagens em Interação*, observou-se o uso do GDD *Perfil de mídia social* na seção *Hora da leitura* em relação ao estudo do texto, nesse sentido a autora propõe uma observação da linguagem e identificação dos diferentes modos de produção de perfis em mídias sociais. Ao levar em consideração os ambientes digitais que os discursos estão inseridos, é preciso observar, também, a comunicação entre usuários por meio de redes sociais, aplicativos de mensagens, *blogs*, *sites* de compartilhamentos de vídeos, *sites* de relacionamento, comunidades, entre outros. Desse modo, foram apresentados perfis (figuras 3, 4 e 5), de um mesmo usuário em diferentes mídias evidenciando os aspectos de composição e produção dos mesmos para descrição de sua identidade, assim como descrição da idade, local onde mora, formação profissional e acadêmica, citações literárias, frases de efeito inventadas, entre outras possibilidades. Portanto, a explanação dos textos que apresentam importantes aspectos sobre a descrição dos perfis de mídia social de forma breve, objetiva e personalizada.

Figura 3–Perfil I



Fonte: Livro Linguagens em Interação, IBEP/MODERNA, 2020, p. 15.

Figura 4–Perfil II



Fonte: Livro Linguagens em Interação, IBEP/MODERNA, 2020, p. 15.

Figura 5–Perfil III



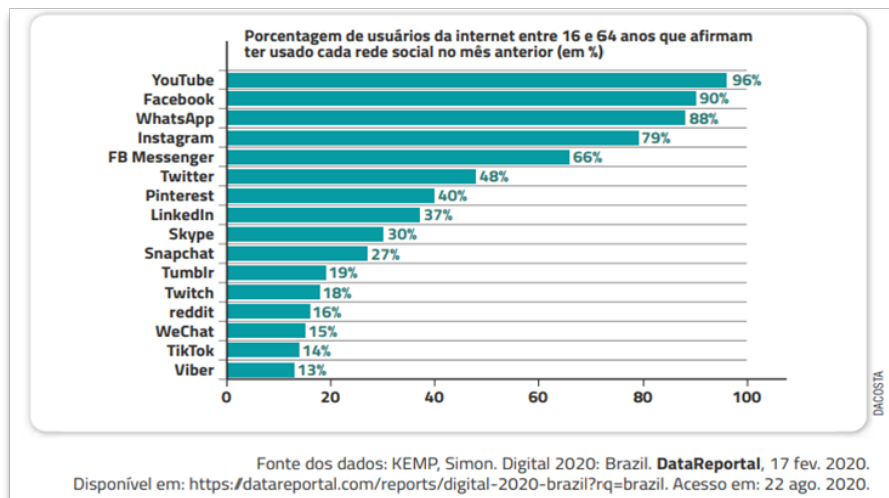
Fonte: Livro Linguagens em Interação, IBEP/MODERNA, 2020, p. 15.

Percebeu-se que houve uma proposta reflexiva direcionada para as questões linguísticas no formato do GDD, quanto ao nível do vocabulário e da sintaxe, contudo aos aspectos *tecnicodiscursivos* peculiares dos discursos nativos digitais, como os modos que se apresentam, *afordances*, *frames*, padronização, *design*, ambiente, hipertextos, entre outros. Além de explicar acerca das questões sociais, culturais e econômicas em torno das discussões sobre os textos lidos e as indicações de pesquisas de outros perfis na produção de comentários e posicionamentos dentro das mídias sociais no desenvolvimento das práticas letradas na cibercultura.

Na obra *Língua Portuguesa* da coleção *Multiversos*, na seção *Pensar e Compartilhar*, observados a partir das figuras 6, 7, 8 e 9, cuja proposta é leitura e análise dos textos, os autores propõem um trabalho com abordagem no *Tweet*, como postagem de rede social e suas configurações nas plataformas de publicação e com uso de *links*, *emoticons*, comentários, compartilhamentos próprios do GDD salientando como uma das ferramentas de comunicação e informação mais usadas da contemporaneidade. Os autores ainda salientaram as características fluídas do GDD, sua contextualização, objetivo, função de postagens e da especificidade de cada rede social.

Visando contextualizar o ambiente em que o GDD está inserido, os autores forneceram um gráfico sobre o uso de redes sociais no Brasil e no mundo no ano de 2020. Foram consideradas as redes e mídias sociais com maior público, assim constituindo um cenário em que a comunicação verbal é produzida, do mesmo modo que suas variadas funções e condições que dependendo das esferas tecnológicas podem alterar as formas de comunicação.

Figura 6–As redes e mídias sociais mais usadas no Brasil–Jan/2020



Fonte: Livro Multiversos Língua Portuguesa, FTD, 2020, p. 270.

Quanto à atividade relacionada aos textos de depoimentos do *Twitter*, foram analisados o seu potencial de uso, suas produções artísticas, uso da sintaxe, pontuação, incluindo os recursos multimodais e tecnicodiscursivos como *links*, *emoticons* e *hashtags*. Esses elementos tecnodiscursivos integram a paisagem gráfica e digital contemporânea, encontradas nas comunicações digitais que integram linguisticamente os enunciados compondo a composição multimodal dos textos e que são essenciais para sua compreensão.

Figura 7–Instruções de utilização disponibilizadas pela rede social Twitter.

Como tweetar

1. Digite seu Tweet (até 280 caracteres) na **caixa Publicar** na parte superior da timeline de sua Página Inicial ou clique no botão **Tweetar** na barra de navegação.
 2. Você pode incluir até 4 fotos, um GIF ou um vídeo no Tweet.
 3. Clique no botão **Tweetar** para publicar o Tweet em seu perfil.
- [...]

COMO tweetar. Central de ajuda Twitter. c2020. Disponível em: <https://help.twitter.com/pt/using-twitter/how-to-tweet>. Acesso em: 4 ago. 2020.

Fonte: Livro Multiversos Língua Portuguesa, FTD, 2020, p. 271.

Figura 8–Depoimento de quando o Twitter surgiu.



Fonte: Livro Multiversos Língua Portuguesa, FTD, 2020, p. 271.

Figura 9–Função artística e veracidade das postagens



Fonte: Livro Multiversos Língua Portuguesa, FTD, 2020, p. 272.

Figura 10–Uso e potencial das *hashtags* como ferramenta de visibilidade e divulgação de notícias



Fonte: Livro Multiversos Língua Portuguesa, FTD, 2020, p. 272.

Observou-se que as atividades desenvolvidas foram realizadas em torno das situações de uso sociais onde os usuários procuram informações ou desejam noticiar algum fato de forma instantânea para muitas pessoas ou emitir opinião sobre algo, verificação da veracidade das informações – o que evoca as possibilidades de desenvolvimento da crítica, reflexão e autonomia para formação do cidadão na era digital. Assim os critérios de análises abordados durante as atividades vão ao encontro dos objetivos do trabalho com GDD na formação dos estudantes no ciberespaço.

Conclusão

Os GDD analisados neste estudo, assim como seus diferentes formatos, modos, elementos discursivos e seus significados concebidos em seus ambientes de uso visam promover uma melhor compreensão e direcionamentos na interpretação do leitor, no entanto, para que ocorra um real e coerente desenvolvimento das habilidades leitoras e produtoras em ambientes digitais, ainda há traços que ainda necessitam ser revisitados

Nesta perspectiva, pode-se considerar que ainda há pouca exploração dos gêneros discursivos digitais nos livros didáticos. Os métodos para lidar com esses tipos de gêneros baseiam-se mais em apresentações do que em discussões sobre suas características. Também deve ser enfatizado que há poucos casos de comparação entre gêneros digitais e não digitais.

É importante atentar para as práticas de letramento vivenciadas pelos alunos do Ensino Médio, pois observa-se que muitos possuem conhecimento a respeito das novas formas de ler e escrever em um contexto tecnológico. Nesse sentido, passaram a exigir um novo letramento em relação às mídias digitais: os letramentos digitais.

Desse modo, considerando que os GDD são, em sua maioria, utilizados como auxílio para a aplicação de algum conteúdo que se exige um direcionamento para produção de texto ou como acessório ao assunto abordado. Esta pesquisa tem sua relevância ao mostrar que os GDD trazem diversos elementos considerados fundamentais ao processo de ensino e aprendizagem da língua(gem), já que esse tipo de gênero possui suas especificidades em relação ao discurso nativo digital no ambiente em que está inserido.

Referências

BARTON, D; LEE, Carmem. **Linguagem on-line: textos e práticas digitais**. Traduzido por Milton Camargo Mota. 1. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. **Programa Nacional do Livro Didático (PNLD): Escolha do Livro Didático**. 2013. Disponível em: <encurtador.com.br/kGPT5>. Acesso em: 31 out. 2021.

BRASIL. BNCC. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

CORACINI, M. J. R. F. **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 2011.

DIONISIO, A. P.; VASCONCELOS, L.; SOUZA, M. M. **Multimodalidades e Leituras**: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais. Recife: Pipa, 2014.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. (Tradução e organização: Roxane Rojo; Glaís Sales Cordeiro).

HODGE, R. e Kress, G. **Social Semiotics**. Cambridge: Polity Press. 1988.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos. (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MILLER, C. R. **Gênero textual, agência e tecnologia**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

PAIVA, V. L. M. O. **A linguagem dos emojis**. Trabalhos em Linguística Aplicada. Campinas. n. 55, v. 2, p. 379-399, maio-agosto, 2016. Disponível em: <encurtador.com.br/CGPQT>. Acesso em: 19 out. 2021.

PAVEAU, Marie-Anne. **Análise do discurso digital**: dicionário das formas e das práticas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Textos multimodais**: leitura e produção. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ROJO, Roxane. **A Teoria dos Gêneros Discursivos do Círculo de Bakhtin e os multiletramentos**: desafios do texto contemporâneo: textos/enunciados multissemióticos. 2012. Disponível em https://poslp135.files.wordpress.com/2014/10/rojo_gc3aanero-bakhtin-multiletramentos.pdf. Acesso em: 19 out. 2021.

SANTAELLA, L. **Semiótica Aplicada**. São Paulo, SP: Cengage Learning, 2008.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, nº11, p.5-16, Mai/Jun/Jul/Ago, 1999.

Livros didáticos analisados

CHINAGLIA, Juliana Vegas. **Linguagens em interação: Língua Portuguesa Ensino Médio.** –1. ed.–São Paulo: IBEP, 2020.

PAIVA, Andressa Munique. **Ser protagonista: a voz das juventudes: Língua Portuguesa Ensino Médio.** 1. ed. São Paulo: Edições SM, 2020.

CAMPOS, Maria Tereza Rangel Arruda. **Multiversos: Língua Portuguesa: Ensino Médio.** – 1. ed. – São Paulo: FTD, 2020.

ORMUNDO, Wilton; SINISCALCHI, Cristiane. **Se liga nas linguagens: Português Ensino Médio.**1. ed. – São Paulo: Moderna, 2020.

O AMBIENTE DIGITAL NA EDUCAÇÃO: UMA PROPOSTA DE TRABALHO COM O GÊNERO TEXTUAL HISTÓRIA EM QUADRINHOS POR MEIO DA UTILIZAÇÃO DO APLICATIVO *BITMOJI*

Mayara Xavier Vito Pezarino¹

Carlos Henrique Medeiros de Souza²

Ester Portugal da Silva Rocha³

Roberta Santana Barroso⁴

Eliana Crispim França Luquetti⁵

Introdução

As Histórias em Quadrinhos (HQs) são popularmente conhecidas como um gênero de mídia que entrou em evidência devido aos jornais e, como arte, se conectou a outros meios comunicativos, como o cinema e a televisão. Entretanto, é importante conhecer mais sobre sua função como

1 Mestranda em Cognição e Linguagem (UENF); Licenciada em Letras-Português (UNIFESJ); mayarapezarino@gmail.com.

2 Professor Associado (UENF); Pós-doutor em Sociologia Política (PPSP/UENF); Doutor em Comunicação e Cultura (UFRJ); Mestre em Educação (UFJF). chmsouza@gmail.com.

3 Mestranda em Cognição e Linguagem (UENF); Licenciada em Letras-Português (UNIFESJ); portugal.ester20@gmail.com.

4 Doutoranda em Cognição e Linguagem (UENF); Mestra em Cognição e Linguagem (UENF); robertasantana460@gmail.com.

5 Professora Associada (UENF); Doutora em Linguística (UFRJ); Mestra em Linguística (UFRJ); elinafff@gmail.com.

um gênero textual, sua inserção no ambiente escolar na abordagem de um ensino voltado para o trabalho com conteúdos diversos, os quais podem contribuir com as práticas educativas. Diante dos diversos meios de leitura e informação em que estão integradas as HQs e suas diferentes perspectivas, visualiza-se seu potencial de alcance como uma leitura destinada às massas e suas influências na formação leitora de públicos distintos.

Por despertar o interesse dos discentes, de idades diferentes, a HQ se caracteriza como uma forma rica e produtiva de exprimir vários temas, na qual, a relação entre texto, imagem e outros recursos textuais proporcionam leituras, interpretações distintas. Diante disso, esse gênero é composto por diversos recursos semióticos e/ou multimodais, fator que tem sido potencializado pelo ambiente digital, marcando, assim, a sociedade contemporânea.

A motivação que gerou esta pesquisa consistiu em evidenciar que a utilização das Tecnologias Digitais (TDs) no ambiente educacional pode proporcionar um processo de ensino-aprendizagem significativo, de modo que o educando seja um participante ativo na sala de aula. Para isso, em um primeiro momento, este trabalho fez o uso da bibliografia, baseada nos seguintes teóricos: Lévy (1998), Marcuschi (2008), Rojo (2012), entre outros. Posteriormente, apresenta-se uma proposta de SD com o gênero textual HQ por meio da criação de avatares no aplicativo *Bitmoji*.

Tecnologias Digitais na Educação

É inegável que as tecnologias digitais têm garantido um lugar cada vez maior na vida da sociedade contemporânea. Isso se dá pela gama de informações que é oferecida à população, e claro, ao vasto acervo cultural que tem deixado na vida de jovens e crianças no mundo todo. Afinal, eles já nasceram inseridos nesse universo tecnológico e cada vez mais globalizado. Nas palavras de Paiva (2017, p. 1) é possível verificar essa afirmação: “[...] as tecnologias digitais estão definitivamente integradas em nossas vidas e ninguém mais tem dúvidas da necessidade de sua integração em nossas práticas pedagógicas [...]”.

É a partir dessa ideia que o sistema educacional tem se movido e trabalhado nos últimos anos, buscando meios e ferramentas que viabilizem uma educação conectada com tudo que a tecnologia tem a contribuir com as práticas educacionais. Assim, muitas pesquisas, descobertas e novas tentativas vêm sendo experimentadas a fim de tornar as práticas pedagógicas mais próximas da realidade que os estudantes vivenciam com o mundo digital. Pois, entende ser impossível desassociar a educação de tudo que está do lado de fora da escola e faz parte da vivência do aluno, tornando-se parte do que também ele é.

Diante disso, as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) são ferramentas que tem sido incluída nas práticas docentes a fim de promover aprendizagens cada vez mais significativas, como expresso anteriormente. Nesse sentido, seu objetivo central está na tentativa de colaborar com os docentes na implementação de metodologias de ensino ativas, alinhando assim, todo o processo de ensino-aprendizagem ao que é vivenciado pelo estudante no seu dia a dia, ou seja, na sua realidade. Despertando assim, maior interesse e engajamento nas aulas e em todas as etapas de sua formação.

O uso de tecnologias digitais, nesse contexto, possibilita a construção de soluções produtivas para inovar e qualificar os processos educativos. Assim, a mediação pedagógica proporcionada pelo uso das tecnologias projeta a qualificação da ação docente voltada para o desenvolvimento de interfaces que colaborem com o crescimento cognitivo dos indivíduos envolvidos nesse processo educacional. Portanto, a tecnologia ajuda a orientar o desenvolvimento humano, pois opera na zona de desenvolvimento proximal de cada indivíduo, por meio da internalização das habilidades cognitivas exigidas pelo sistema de ferramentas correspondente a cada momento histórico (Laluzza; Crespo; Campos, 2010).

É nesse ambiente digitalizado que os processos educacionais são marcados pela imersão e constante atualização das TDIC como recursos que auxiliem o processo de aprendizagem para colaborar com as tecnologias que estão conectadas em redes sociodigitais que formam o ciberespaço. Nesse sentido, os estudiosos acerca dessa temática (Alonso, 2008; Valente, 2013; Fantini, 2012) acreditam que a utilização das TDIC

deve ser realizada entendendo-a como um instrumento semiótico para a aprendizagem em contextos de experiências que potencializa o desenvolvimento de alunos e ampliam as ações coletivas. “Daí a importância destes instrumentos como ferramentas cognitivas, associadas à utilização de ambientes digitais/virtuais de comunicação que fazem uso da expressão textual e gráfica [...]” (Santarosa, 2010, p. 31).

Deste modo, é por meio das TDIC que o docente pode ministrar aulas cada vez mais dinâmicas, interativas e colaborativas do que anos atrás. No entanto, para que isso aconteça, torna-se necessário que todo o conjunto que é formado a educação esteja apto a viver uma mudança tão drástica, mas que viabilize possibilidades extraordinárias para os estudantes. Cantini *et al.* (2006) buscam refletir sobre os vários impactos que as inovações tecnológicas podem trazer na vida dos professores. Para isso, é preciso que este profissional esteja aberto para receber essa atualização em sua prática docente.

O professor, como agente mediador no processo de formação de um cidadão apto para atuar nessa sociedade de constantes evoluções, tem como desafios incorporar as ferramentas tecnológicas no processo de ensino e aprendizagens, buscando formação continuada, bem como mecanismos de troca e parcerias quanto à utilização destas (Cantini et al., 2006, p. 876).

As TDIC exigem do professor conhecimento sobre as ferramentas multimídias disponíveis, a utilização do dispositivo para ir encontrar, interpretar e comunicar informações variadas, além de, saber julgar de maneira crítica o material recolhido. No entanto, nesse cenário, os alunos, de certa maneira, obtêm mais experiência que o professor, contudo faltam-lhes estratégias. Por isso, há uma grande insistência para que o profissional da educação entenda a relevância de se preparar para a utilização de metodologias como esta, para que não sejam apenas aulas de oficinas ou em laboratórios de informáticas sem nenhum sentido para o aluno, mas sim, que ele veja nessas situações o ponto inicial para uma aprendizagem que se reflita em suas ações diárias.

Logo, diante de todos os expostos acima, é possível notar a importância das TDIC e como toda a equipe educacional precisa, junto ao sistema de ensino, trabalhar de maneira eficaz para que possam ser alcançados cada vez mais positivos para a educação. Afinal, é através dela que se encontram cidadãos críticos, conscientes e que valorizam uma educação de qualidade.

Potenciais da HQ digital nos processos da leitura e da escrita

Tendo em vista as tendências ocasionadas pela aceleração das tecnologias digitais, as configurações da leitura e escrita também não ficaram de fora. As interações e práticas de leitura e escrita na cibercultura combinados aos textos imagéticos, sons, vídeos em espaços hipermediáticos possibilitam processos de aprendizagem enriquecedores dando abertura para o desenvolvimento dos múltiplos letramentos. De acordo com Lenke (2010), as habilidades de criação multimídia e análise crítica multimídia correspondem aproximadamente às habilidades tradicionais de produção de texto e leitura crítica, contudo é preciso entender quão estreita e limitada a educação letrada foi no passado para que seja possível oferecer mais do que é dado hoje aos alunos sendo preparados assim para o futuro. Quase não se ensina os alunos a incorporar desenhos e diagramas em sua escrita, muito menos fotos, vídeos, efeitos sonoros, áudios, músicas, animações ou representações mais especializadas (fórmulas matemáticas, gráficos e tabela, etc.), ou seja, recursos multimodais e multissemióticos.

Tendo em vista à multiplicidade de linguagens, Rojo (2012, p. 18) explicita que em relação aos “modos ou semioses nos textos em circulação, ela é bastante evidente em meus exemplos anteriores e nos textos em circulação social, seja nos impressos, seja nas mídias audiovisuais, digitais ou não”.

Desse modo, a construção de HQ no ambiente digital pode fornecer uma integração de conhecimentos na produção e criação de textos digitais juntamente com outros recursos hipermediáticos, o que denota o desenvolvimento dos letramentos digitais. Assim, a experiência de produção de HQ digital não se configura apenas como estratégia de ensino, mas como “agentes livres” que podem produzir conteúdo, criar colabora-

tivamente e ainda poder refletir e fazer seus próprios julgamentos sobre suas produções, como autônomos da própria aprendizagem. Nesse sentido, Kalantzis e Cope (2010, p. 5) salientam a importância de aliar os processos de aprendizagem às tecnologias digitais, ao afirmar que:

Os novos aprendizes assumirão maior responsabilidade pelo aprendizado, em parte porque recebem maior autonomia e espaço para o autocontrole. Eles serão produtores de conhecimento, reunindo uma série de recursos disponíveis – em vez de consumirem conhecimento, alimentados apenas por uma fonte, o antigo livro didático. Eles trabalharão efetivamente em pares ou grupos em projetos de conhecimento colaborativo, criando conhecimento para serem compartilhados com os colegas. Eles continuarão a aprender além da sala de aula, usando as mídias sociais para aprender em qualquer lugar e a qualquer momento – um fenômeno chamado “aprendizado onipresente”. Eles avaliarão criticamente e refletirão sobre seu aprendizado. Eles darão feedback aos seus pares em interações de “redes sociais”.

As propostas de trabalhos em sala de aula com tecnologias digitais geram um espaço discussão e debate sobre os diversos conteúdos propiciando maior interação entre professores e alunos. Nesse contexto, as experiências com mídias na escola são fortemente recomendadas e reforça a importância do uso dessas tecnologias por todas as áreas do conhecimento.

Nessa perspectiva, a construção de HQ digital apresenta uma combinação de linguagens hipermediáticas, uma tendência natural das gerações na contemporaneidade no ciberespaço. Tal tendência é apontada por Lévy (1998, p. 135) ao assinalar que:

Uma das características mais constantes da ciberarte é a participação nas obras daqueles que as provam, interpretam, exploram ou leem. Nesse caso não se trata apenas de uma participação na construção do sentido, mas sim

uma coprodução da obra, já que o “espectador” é chamado a intervir diretamente na atualização de uma sequência de signos ou de acontecimentos.

Assim, ao elaborar seus textos e construírem suas histórias em quadrinhos em ambientes digitais os sujeitos interagem e expressam suas opiniões criando novas possibilidades de aprendizagens. Tornando-se coprodutor os mesmos trocam experiências individuais e fomentam a elaboração de novos textos integrados à imagem e outros recursos hipermediáticos, possibilitando a expansão da leitura e da escrita de modo colaborativo na construção de conteúdos mais significativos relacionados às práticas do dia a dia.

Proposta de trabalho: criação de HQs Digitais com *Bitmoji*

Considerando que esta pesquisa apresenta uma proposta de trabalho inserida em uma SD, torna-se essencial conceituar esta metodologia de ensino. Desse modo, ela se refere a “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 97). Observa-se, assim, que é possível trabalhar com a HQ por meio de uma SD, uma vez que a sua finalidade é “[...] ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (*Ibidem*). Sendo assim, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no componente curricular de Língua Portuguesa (LP), a respeito do trabalho com a HQ, salienta que: “[...] construir o sentido de **histórias em quadrinhos** e tirinhas, relacionando imagens e palavras e interpretando recursos gráficos (tipos de balões, de letras, onomatopeias)” (Brasil, 2018, p. 97, grifo nosso).

Para evidenciar o que seria a HQ, bem como mostrar a importância do seu uso na sala de aula, foram elaboradas HQs que trouxessem reflexões sobre as TDIC, visto que estamos vivendo em uma era altamente tecnológica, por isso, é imprescindível relacionar esse contexto ao ambiente educacional. Sugerimos que esta proposta de SD seja aplicada para as turmas de 1º ano do Ensino Médio (EM), pois já possuem certa matu-

ridade e estão cada vez mais presentes no mundo digital, portanto, além de despertar o interesse dos discentes, isso facilitará o desenvolvimento das tarefas.

É importante ressaltar que esta SD foi elaborada com base no modelo de Marcuschi (2008, p. 214-216): (I): a apresentação da situação; (II): a produção inicial; (III): os módulos; e (IV): a produção final. A figura abaixo representa o fluxograma da SD para a criação de HQs que estão relacionadas às TDIC. Apresentado no fluxograma a seguir (figura 1).

Figura 1–Fluxograma – Representação esquemática de SD para a Criação de HQ.

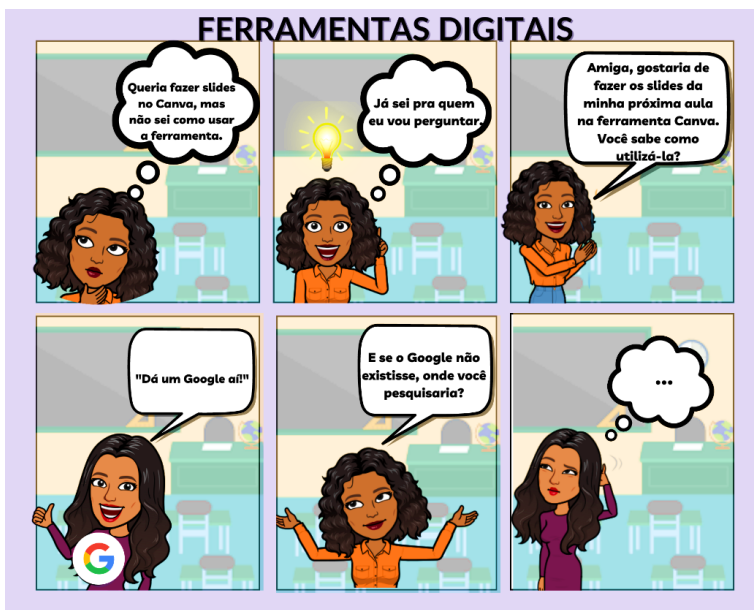


Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

Apresentação da situação

De acordo com a proposta de trabalho apresentada, a primeira etapa pretende mostrar o gênero textual HQ inserido em uma SD. Com isso, o professor deve trazer o conceito, apresentar as características, bem como a funcionalidade do gênero em pauta. Destaca-se aqui a importância de falar sobre as funções dos diferentes tipos de balões, visto que eles são essenciais tanto na composição, quanto na compreensão da HQ (Luyten, 1984). Como exemplos, ele mostrará HQs que falam sobre “a influência da tecnologia no cotidiano das pessoas”. Nesse momento, o docente deve resgatar os conhecimentos dos discentes, de modo que eles apresentem o que já sabem sobre o gênero que está sendo estudado. As HQs selecionadas são:

Figura 2–HQ sobre as ferramentas digitais.



Fonte: Elaborada pelos autores (2022).

Ao observar esta HQ, figura 2, infere-se que ela apresenta uma reflexão sobre as ferramentas digitais. Ou seja, mostra o quanto as pessoas estão cada vez mais dependentes do ambiente digital, seja para o uso diário, seja para produzir materiais relacionados ao trabalho e/ou estudo, como é o caso da HQ acima. Nesse sentido, os indivíduos não imaginam como seria a vida se os recursos digitais não existissem, fator que pode ser confirmado pela expressão pensativa apresentada pela personagem no último quadrinho.

No momento desta análise, é relevante também que o docente promova uma discussão sobre as convenções gráficas, isto é, que cada balão de diálogo, ou melhor cada linha, representa um sentido. Essa situação pode ser visualizada por meio das falas das personagens que estão presentes nesta HQ. Com isso,

[...] balões com linhas contínuas representam uma **fala comum**; balões com linhas curvas expressam **pensa-**

mentos ou sonhos; balões com curvas pontilhadas expressam **sussurro**; balões com linha contínua e ponta em forma de raio indicam **uma mensagem (fala) eletrônica**; balões com bordas pontiagudas expressam **gritos**; balões com várias pontas indicam a **fala simultânea de dois ou mais personagens** (Rigonatto, 2022, p. 1, grifos da autora).

Figura 3–HQ sobre as relações no mundo digital.



Fonte: Elaborada pelos autores (2022).

A figura 3, apresentada, evidencia o quanto o ambiente digital tem influenciado no relacionamento das pessoas. Devido à necessidade de resposta imediata, fator ocasionado pelas redes sociais, muitos perdem a paciência e acabam não querendo manter o contato digital. Isso pode ser confirmado pela nova função do *WhatsApp*, em que o usuário pode utilizar a rede sem que outros indivíduos saibam que ele está online. Para uns, essa função pode ser negativa; para outros, funciona como um ponto

positivo, conforme pode-se observar nas expressões apresentadas pelas personagens na HQ acima.

Portanto, as relações humanas estão sendo modificadas devido à ascensão do ambiente digital, os indivíduos

[...] são unidos por um conjunto de práticas comuns, incluindo a quantidade de tempo que passam usando tecnologias digitais, sua tendência para as multitarefas, os modos como se expressam e se relacionam um com o outro de maneiras mediadas pelas tecnologias digitais, e seu padrão de uso das tecnologias para ter acesso, usar as informações e criar novo conhecimento e novas formas de arte. [...] Eles criaram uma rede que mistura o humano com o técnico em um grau que nunca experimentamos antes, e que está transformando os relacionamentos humanos de maneira fundamental” (Palfrey; Gasser, 2011, p. 14).

Ainda nesta parte da SD (apresentação da situação), será passado o vídeo “Como criar um avatar personalizado Bitmoji”, do canal Professora ArteCriativa, no *YouTube*. Solicita que os alunos façam a instalação do aplicativo *Bitmoji* para que eles criem seus avatares no ambiente digital, os quais serão utilizados na criação das HQs. Este aplicativo “[...] cria um atalho de teclado emoji com o avatar feito pelo usuário, ampliando e personalizando as formas de utilização para comunicação” (Giardino, 2015, p. 1).

Além disso, deverão formar duplas e serão orientados sobre como ocorrerá as próximas atividades. A criação das HQs será em duplas, uma vez que devido à abundância de informações, a utilização das TDIC potencializa o processo colaborativo (Brasil, 2018).

Produção inicial

A fim de reforçar os estudos sobre o gênero em foco, os alunos deverão assistir ao vídeo: “Sobre criação de HQ – O Básico”, do canal Mia GB,

no *YouTube*. Durante a realização dessa tarefa, os educandos poderão aprofundar os seus conhecimentos por esse gênero textual e, possivelmente, se sentirão motivados a elaborar suas próprias HQs. As informações passadas no vídeo serão essenciais para as atividades futuras.

Ademais, as duplas deverão elaborar um rascunho de uma HQ que apresente as suas ideias sobre como a tecnologia está influenciando o dia a dia da sociedade. Destaca-se aqui a importância dessas HQs passarem por uma revisão, pois trata-se de uma tarefa do âmbito educacional, portanto, as palavras precisam estar adequadas ao ambiente, como também é necessário levar em consideração o público-alvo e a relação dos recursos imagéticos e/ou textuais com a temática proposta. Conforme destacam Dolz e Schneuwly (2004), para o desenvolvimento das práticas de leitura e escrita na sala de aula, torna-se fundamental considerar o produtor do texto, a quem ele se direciona, como também o enredo, para que o propósito comunicativo seja alcançado.

Destaca-se, assim, a relevância do trabalho com as HQs, pois “a possibilidade de contar uma história por meio de quadrinhos é muito instigante e faz com que as ideias fluam com facilidade. Poder criar e dar vida aos personagens de suas histórias pode ser uma poderosa ferramenta para estimular a criatividade e a escrita” (Giardino, 2015, p. 1).

Módulo I

Os discentes farão as apresentações de seus trabalhos e receberão cartões de avaliação (como está evidenciado no quadro abaixo), que foram baseados no modelo de Silva, Pezarino e Caetano (2019). Eles poderão avaliar uns aos outros, o que representa a Metodologia Ativa Avaliação por pares, por meio dos itens descritos no quadro. Posteriormente, cada dupla fará a reescrita da própria HQ de acordo com as orientações que receberam (muito bom/bom/satisfatório/insatisfatório).

Quadro 1–Critérios de avaliação.

Critérios de avaliação	O conteúdo da HQ está relacionado com a temática proposta?	As convenções gráficas (balões de diálogo) foram utilizadas de forma adequada?	Os recursos imagéticos têm relação com o tema?	O assunto foi retratado de forma clara?
Muito bom				
Bom				
Satisfatório				
Insatisfatório				

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

Destaca-se aqui a relevância de o discente se expressar por meio da escrita, principalmente por meio de uma atividade interativa como essa. Conforme menciona Antunes (2003, p. 45): “uma visão interacionista da escrita supõe, desse modo, encontro, parceria, envolvimento entre sujeitos, para que aconteça a comunhão das ideias, das informações e das intenções pretendidas [...] a atividade escrita é, então, uma atividade interativa de expressão [...]”.

Módulo II

Os alunos farão as modificações necessárias nas HQs produzidas e, depois, deverão utilizar o aplicativo Canva para produzirem as HQs de forma digital, pois “[...] as possibilidades advindas das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) permitem que todos sejam produtores em potencial, imbricando mais ainda as práticas de leitura e produção [...]” (Brasil, 2018, p. 487-488). Eles deverão utilizar os avatares que foram criados no *Bitmoji*. Durante essa atividade, poderão consultar duas contas no Instagram: dos seguintes quadrinistas e ilustradores: Paulo Bruno (@paulobruno_art) e Leandro Assis (@leandro_assis_literatura), pois ambos produzem HQs no ambiente digital.

Após criarem as HQs, os discentes discutirão, por meio dos comentários na ferramenta Canva, como foi a experiência de criar memes. A troca de ideias lhes facultará o aprimoramento das suas produções, afinal, já dissera Rojo (2012, p. 24), “essa característica interativa fundante da própria concepção da mídia digital permitiu que, cada vez mais, a usássemos mais do que para a mera interação, para a produção colaborativa”.

Módulo III

Os alunos enviarão as HQs produzidas para o *e-mail* do educador para que este os avalie e analise se o que fora produzido por eles atinge os objetivos propostos para esta atividade de SD. Destaca-se que, quando uma SD tem os “objetivos bem delimitados, pode auxiliar os alunos a conhecer, a interagir e a produzir o gênero que estiver sendo estudado, percebendo analiticamente os elementos recorrentes e os que divergem do padrão recorrente” (Dias *et al.*, 2012, p. 79).

Após a avaliação, o docente enviará os memes revisados para os educandos. É necessário que o professor dê um retorno aos discentes acerca das tarefas produzidas, posto que, por meio do feedback, “o aluno obtém um controle sobre sua própria aprendizagem e sabe o que fez, por que fez e como fez” (Marcuschi, 2008, p. 216).

Produção final

Por fim, na produção final, por se tratar de uma atividade que contempla o ambiente digital, o professor solicitará que as HQs sejam publicadas no Instagram, de maneira que outras pessoas vejam que a utilização destas pode oportunizar um processo significativo de leitura e escrita nas aulas de LP. Além disso, a circulação social é importante para que a produção textual realizada por meio da SD “não tenha um fim em si mesma, não fique circunscrita aos ‘muros da escola’” (Dias *et al.*, 2012, p. 92).

Conclusão

Constatou-se que há percepção positiva quanto ao uso do gênero textual HQ nas práticas educativas. Foi possível verificar as potencialidades deste gênero discursivo digital no processo educativo, já que além de proporcionar uma leitura prazerosa, aumenta as experiências interacionais entre o leitor e o texto devido à dinamicidade de seus elementos estruturais.

Ademais, as HQs, aliadas às TDICs, propiciam o interesse pela leitura, despertam a curiosidade e possibilitam a exploração da imaginação por meio de suas características imagéticas, estimulando, portanto, a percepção e o pensamento crítico de qualquer temática que se queira abordar, facilitando a assimilação do conteúdo. Nesse contexto, percebe-se que a criação de HQs no ambiente digital propicia o desenvolvimento de várias habilidades: leitura, escrita, criatividade, trabalho em grupo, senso crítico, dentre outras.

Para que a prática pedagógica realmente faça sentido para o aluno, ela deve recorrer ao uso de diversos gêneros, uma vez que as evoluções que têm acontecido no mundo, principalmente no que diz respeito ao digital, influenciam a vida das pessoas, surgindo, portanto, a necessidade de alinhar o ensino ministrado nas escolas com o cotidiano dos discentes. Para tanto, como os textos têm sido cada vez mais multimodais, as HQs funcionam como uma agência produtora de conhecimento eficaz para a formação de discentes letrados. Por isso, as instituições educacionais precisam estar atentas a essas questões, de modo que a construção de conhecimentos dos educandos aconteça de forma produtiva.

Referências

- ALONSO, K. M. Tecnologias da informação e comunicação e formação de professores: sobre rede e escolas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 104, out. 2008.
- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/Consed/Undime, 2018.
- CANTINI, M. C. *et al.* O desafio do professor frente às novas tecnologias. *In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO DA PUCPR*, 6, 2006, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: Champagnat, 2006.
- DIAS, A. V. M. *et al.* Minicontos multimodais: reescrevendo imagens cotidianas. *In: ROJO, R. H. R.; ALMEIDA, E. M. (Orgs.). Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. (Orgs.). Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.
- FANTINI, M.; RIVOLTELLA, P. C. (Orgs.). **Cultura digital e escola: pesquisa e formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2012.
- GIARDINO, S. Contar histórias em quadrinhos: aplicativo facilita a produção de histórias em quadrinhos com os personagens criados pelos alunos. **Instituto Claro**, 11 ago. 2015. Disponível em: <https://www.institutoclaro.org.br/educacao/nossas-novidades/opiniao/contar-historias-em-quadrinhos/>. Acesso em: 13 dez. 2022.
- KALANTZIS, M; COPE, B. The Teacher as Designer: pedagogy in the new media age. **E-Learning and Digital Media**, v. 7, n. 3, p. 200-222, 2010. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2304/elea.2010.7.3.200>. Acesso em: 13 out. 2022.
- LALUEZA, J. L., CRESPO, I., CAMPOS, S. As tecnologias da informação e da comunicação e os processos de desenvolvimento e socialização. *In: COLL, C.; MONEREO, C. (Orgs.). Psicologia da Educação Virtual: aprender e ensinar*

com as tecnologias da informação e da comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LEMKE, J. L. Letramento Metamidiático: transformando significados e mídias. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 49, n. 2, p. 455-479, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/pBy7nwSdz6nNy98ZMT9Ddfs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 out. 2022.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: 34, 1998.

LUYTEN, S. M. B. (Org.). **Histórias em Quadrinhos**: leitura crítica. São Paulo: Edições Paulinas, 1984.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

PAIVA, V. L. M. e. **Dez razões para usar as tecnologias digitais em sala de aula**. Disponível em: <http://www.parabolaeditorial.com.br/blog/entry/dez-razoespara-usar-as-tecnologias-digitais-em-sala-de-aula.html>. Acesso em: 22 out. 2022.

PALFREY, J.; GASSER, U. **Nascidos na era digital**: entendendo a primeira geração de nativos digitais. Porto Alegre: Artmed, 2011.

RIGONATTO, Mariana. RECURSOS USADOS NAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: conheça a estrutura da história em quadrinhos, narrativa que apresenta recursos com linguagem verbal e não-verbal. **Escola Kids**, c2022. Disponível em: <https://escolakids.uol.com.br/portugues/recursos-usados-nas-historias-quadrinhos.htm>. Acesso em: 13 dez. 2022.

ROJO, R. H. R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R. H. R.; ALMEIDA, E. M. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SANTAROSA, L. M. C. (Org.). **Tecnologias Digitais Acessíveis**. Porto Alegre: JSM Comunicação Ltda., 2010.

SILVA, G. **Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC) na Educação**. Secretaria de Tecnologia Educacional; Universidade Federal de Mato Grosso, 2018.

SILVA, L. E. P.; PEZARINO, M. X. V.; CAETANO, J. M. P. Criação de memes: uma proposta de Sequência Didática. **Evidosol**, Minas Gerais. v. 8, n. 1, 2019. Disponível em: encurtador.com.br/uvBV9. Acesso em: 13 dez. 2022.

VALENTE, J. A. Integração currículo e tecnologia digitais de informação e comunicação: a passagem do currículo da era do lápis e papel para o currículo da era digital. *In*: CAVALHEIRI, A.; ENGERROFF, S. N.; SILVA, J. C. (Orgs.). **As novas tecnologias e os desafios para uma educação humanizadora**. Santa Maria: Biblos, 2013.

LITERATURA E CINEMA NA SALA DE AULA: A INTERLOCUÇÃO ENTRE A LINGUAGEM LITERÁRIA E A LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA NA FORMAÇÃO DE LEITORES E ESCRITORES NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Patrícia Peres Ferreira Nicolini¹

Analice de Oliveira Martins²

Roberta Dias Mardegan³

Introdução

A relação entre ficção e realidade é objeto de estudo frequente nas aulas de leitura das séries finais do Ensino Fundamental II. O am-

-
- 1 Doutoranda do Programa em Pós-graduação em Cognição e Linguagem, pela Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF); Mestre em Cognição e Linguagem, pela UENF; Graduada em Letras/Literatura, pelo Centro Universitário São Camilo- ES. Professora de Língua Portuguesa (Educação Básica) efetiva do Estado do ES. (patricianperes@gmail.com)
 - 2 Pós-Doutora em Literatura Brasileira Contemporânea, pela Università degli Studi Roma Tre; Doutora em Estudos de Literatura pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro; Mestre em Letras (Literatura Comparada) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro; Bacharelado e Licenciatura em Letras (Português-Francês) também pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1990). Professora Titular, no IFF campus Campos Centro, professora colaboradora do Programa de Mestrado e Doutorado em Cognição e Linguagem da UENF. (analice.martins@terra.com.br).
 - 3 Mestranda do Programa em Pós-graduação em Cognição e Linguagem, pela Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), professora de Língua Inglesa efetiva do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES). (robertamardegan@gmail.com)

biente escolar é local privilegiado para a leitura, principalmente quando se trata da disciplina de Língua Portuguesa, ocasião perfeita para incentivar a leitura e aprofundar as qualidades do leitor. Rildo Cosson diz que “aprender a ler e ser leitor são práticas sociais que medeiam e transformam as relações humanas.” (Cosson, 2007, p.40).

Este artigo trata de uma experiência exitosa em aulas de leitura trabalhando o gênero conto de terror em duas turmas do 9º ano de uma escola pública da cidade de Cachoeiro de Itapemirim–ES.

Quando se fala de aulas de leitura, automaticamente estão relacionadas a elas grandes desafios, nem sempre o professor de Língua Portuguesa tem um público sedento por Literatura. Em verdade, há uma resistência de grande parte dos alunos, os motivos são diversos, desde a falta de incentivo da família ou da escola, até a opinião do aluno de que as linguagens das novas tecnologias são mais atraentes e interessantes que a linguagem literária. Conforme a pesquisadora Tatiane M. de O. Martins, cabe ao professor “viabilizar um processo que transforme o excesso de informação, a que todos nos sujeitamos, em conhecimento.” (Martins, 2008, p.01).

Diante disso, o primeiro desafio do professor é “encantar” esse aluno que, além de tudo, é um nativo digital interconectado a uma vasta extensão de informações e diversificadas fontes de acesso. Lembrando que ter acesso a um grande volume de informações em um curto espaço de tempo não garante a apreensão de conhecimento por parte do aluno, uma vez que é preciso saber escolher as informações significativas para cada realidade e integrá-las ao cotidiano dependendo da situação de uso.

Nesse impasse, a solução foi transformar as aulas de leitura num processo investigativo em que o professor aponta caminhos para que o aluno perceba a função social da leitura, para que o mesmo transcenda o texto, capture o dito e o não dito, relacione ficção e realidade, pesquise e adapte a linguagem literária em linguagem midiática, estratégias para que o aluno se identifique com as aulas e possa realizar leituras significativas.

Apresentação das características da ficção realista, ficção fantástica e ficção maravilhosa.

O estudo baseou-se em Tzvetan Todorov, *Introdução à literatura fantástica* e *As Estruturas Narrativas*, teorias específicas, embora, aqui, bastante simplificadas devido à faixa etária dos alunos.

O conteúdo foi planejado para duas aulas de cinquenta minutos, e o objetivo foi discutir as diferenças entre a ficção realista, ficção fantástica e ficção maravilhosa, mostrando também ao aluno que as obras de ficção são recriações da realidade produzidas pela imaginação dos autores e que não existem limites para sua invenção.

Para que os alunos compreendessem melhor os conceitos pretendidos, os mesmos são exemplificados com cenas da teledramaturgia brasileira, por ser uma linguagem simples e de conhecimento dos alunos. A intenção é que os alunos percebam que, nos textos do universo ficcional, pode-se dizer que os escritores mantêm a ficção muito próxima à realidade, criando acontecimentos e situações semelhantes aos de nossa vida cotidiana, ou distanciam-se da realidade, criando acontecimentos inexplicáveis pelas leis do mundo natural.

Nessa dinâmica, a primeira cena apresentada é da novela “Explode Coração”, 1995, da autora Glória Perez. Na cena, a personagem Odaísa (Isadora Ribeiro) está junto com as Mães da Cinelândia (como é chamado um grupo de mulheres que dedica suas vidas à busca dos filhos desaparecidos) fazendo um apelo à população, através de um canal de TV, solicitando informações sobre o paradeiro do filho Gugu (Luiz Cláudio Júnior) desaparecido. A novela inclui na trama a busca por crianças desaparecidas. A repercussão proposta pela novela foi excelente, mais de 60 crianças foram encontradas graças à exibição de depoimentos de mães e de fotos de filhos desaparecidos. A autora Beatriz Jaguaribe discute em seu trabalho que muitas estratégias narrativas podem ser utilizadas para ancorar o “efeito do real” desde que ela seja utilizada para afetar o leitor:

Na arte realista crítica, o “efeito do real” e a retórica da verossimilhança deveriam ser acionados não para meramente configurar o quadro mimético dos costumes,

mas para mascarar os próprios processos de ficcionalização e assim garantir ao leitor-espectador uma imersão no mundo da representação que, entretanto, contivesse uma análise crítica do social e da realidade. (Jaguaribe, 2007, p.27).

Ao final da cena, abre-se a discussão sobre os fatos apresentados, há um reconhecimento por parte dos alunos que os acontecimentos narrados são explicáveis pelas leis do mundo que conhecemos. Nessa discussão, outros exemplos são dados pelos alunos, geralmente exemplos de outras novelas, séries e filmes, linguagens que eles geralmente têm mais acesso. É válido também discutir com os alunos sobre a função pragmática e social que toda Arte possui, seja ela Literatura, Cinema, Teatro ou Teledramaturgia. A Arte tem o poder de mudar o jeito de ver o mundo, é sempre um convite para a reflexão, para a ação e para a mudança. As pessoas estão tão automatizadas que mesmo o óbvio é difícil de ser visto. A Arte nos ensina a ver. Mesmo sendo o tema “crianças desaparecidas” reconhecido pelo nosso mundo natural, foi a apresentação do tema na novela que comoveu, que tocou a muitos. A personagem Gugu representa na ficção todas as crianças desaparecidas no Brasil, muitos alunos se emocionam e choram com o apelo de Odaísa, a Arte mais uma vez proporciona um momento de lucidez social.

Conforme Karl Erik Schøllhammer, afetar o leitor é fazê-lo perceber a realidade sinestesticamente:

Ou seja, a obra se torna referencial ou “real” na medida em que consegue provocar efeitos sensuais e afetivos parecidos ou idênticos aos encontros extremos e chocantes com a realidade em que o próprio sujeito é colocado em questão. (Schøllhammer, 2002, p.82).

Findada a discussão sobre a ficção realista, a próxima cena de novela é exibida. A novela é “Caminho das Índias”, 2009, de Glória Perez; na cena a personagem Tarso (Bruno Gagliasso) vê um gato preto sair de uma man-

cha de sangue que subitamente apareceu no teto do seu quarto, aterroizado, ele acompanha o passeio do gato pelo teto. Quando aberta a discussão sobre os fatos narrados, há uma contradição. Por serem muito jovens, muitas não assistiram à novela quando ela foi ao ar, eles eram muito pequenos e não conhecem a trama. Aparentemente os fatos parecem ser sobrenaturais. Conforme estudos de Tzvetan Todorov, quando a solução do mistério desafia nossa razão, o leitor está preparado para aceitar o sobrenatural e a ausência de uma explicação. (Todorov, 2003, p. 55).

No entanto, há uma explicação racional, isto é, uma explicação aceita em nosso mundo natural. A personagem Tarso (Bruno Gagliasso) sofre de esquizofrenia, o gato preto andando pelo teto não passa de uma alucinação. Segundo Tzvetan Todorov, a ficção fantástica se aproxima do fantástico/estranho em que os acontecimentos narrados parecem sobrenaturais ao longo de toda história, no fim recebem uma explicação racional, como: o caso; as coincidências, o sonho, a influência das drogas, as fraudes e jogos falseados, a ilusão dos sentimentos e a loucura. “Ambiguidade se mantém até o fim da aventura: realidade ou sonho? Verdade ou ilusão.” (Todorov, 2003, p.33).

Após ouvir outros exemplos dados pelos alunos, é exibido um videoclipe da música “Noite Preta”, de Vange Leonel, contendo cenas da novela VAMP, escrita por Antonio Calmon. No videoclipe, a personagem Natasha (Cláudia Ohana) é transformada em uma vampira por Vlad (Ney Latorraca). Discutindo sobre os fatos apresentados os alunos chegam à conclusão de que a existência de vampiros não é aceita em nosso mundo natural, logo a ficção é maravilhosa, os acontecimentos relatados pertencem à ordem do sobrenatural.

Conforme Tzvetan Todorov, em *Introdução à Literatura Fantástica*, a ficção maravilhosa se aproxima do fantástico/maravilhoso, classe de narrativas que se apresentam como fantásticas e que terminam por uma aceitação do sobrenatural ou do maravilhoso-puro em que não é uma atitude para com os acontecimentos narrados que caracteriza o maravilhoso, mas a própria natureza desses acontecimentos. (Todorov, 2003, p.54).

Os alunos são incentivados a falarem outros exemplos, os conceitos de ficção realista, ficção fantástica e ficção maravilhosa são retomados, e os alunos fazem um registro dos conceitos no caderno.

Gênero narrativo terror

As narrativas de terror fazem parte dos gêneros da ficção maravilhosa, nelas são narrados acontecimentos da ordem do sobrenatural. No entanto, os fatos narrados precisam ganhar a credibilidade do leitor, a ficção maravilhosa também precisa criar efeitos de realidade. Para Karl Erik Schøllhammer, “a “literariedade” na sua origem foi exatamente percebido no poder poético de tornar algo fictício “real” para o leitor, criar a ilusão de realidade, de maneira que visava a transformar a compreensão do mundo do leitor e, eventualmente, auxiliar na escolha das opções mais adequadas de ação.” (Schøllhammer, 2012, p.10).

Além desse efeito de realidade, a narrativa de terror precisa deixar o leitor em dúvida, manter a ambiguidade dos acontecimentos para reforçar o mistério e o suspense. Tzvetan Todorov dizia que “seja como for, não se pode excluir de um exame do fantástico o maravilhoso e o estranho, gêneros com os quais se imbrica.” (Todorov, 2003, p. 50).

Portanto, grosso modo, o autor da narrativa de terror precisa elaborar sua produção buscando estratégias narrativas para ancorar o real e tornar a obra crível, elaborar estratégias narrativas que contemplem acontecimentos ambíguos para instigar o leitor com o mistério e terminar sua produção com a confirmação do sobrenatural.

Trabalhando com texto do gênero terror: *drácula* (1897), de Bram Stoker

Atividade preliminar: Busca por dados realistas que foram utilizados pelo autor para ancorar o efeito do real e ao mesmo tempo causar ambiguidade nos acontecimentos narrados em *Drácula*.

Em aula, no laboratório de informática, em duplas, os alunos pesquisam informações que serão utilizadas na próxima aula, como:

1–Pesquisa sobre o Príncipe Vlad III, guerreiro romeno.

*Possíveis informações coletadas:

-Lutou para defender a Romênia dos invasores, atacou a Igreja Católica e expulsou os estrangeiros da sua terra.

-Brasão da família: Dracul = o “Dragão”, mas também significa “Diabo” em romeno.

-Vlad, o Empalador: sua crueldade para com os inimigos.

-Vampiro deriva da palavra que significa bruxa em várias línguas do Leste Europeu.

2- Pesquisa sobre histórias de vampiros e mortos-vivos em lendas da Índia e mitos do leste europeu.

*Possíveis informações coletadas:

-Lendas do leste europeu e da Índia sobre os Vetalas, a Lilu e Strix.

3- Pesquisa sobre descobertas científicas: 1862–Louis Pasteur descobre a bactéria; 1874 – Willian Osler e Giulio Bizzozero explicam como funciona a coagulação do sangue; 1900 _ Karl Landsteiner descobre os tipos sanguíneos.

Com a pesquisa feita e muitas ideias na cabeça, as próximas duas aulas são dialogadas. Primeiro, a professora conduz a discussão sobre o que pesquisaram sobre o príncipe Vlad III. O assunto é muito interessante para a faixa etária dos alunos. Todos querem contribuir com alguma informação, principalmente, expor relatos da famosa crueldade do príncipe que sempre que possível almoçava em seu jardim de empalados. Verdade ou mito, isso realmente não importa. O que importa é que a história do guerreiro romeno realmente mexe com o nosso imaginário. Com Bram Stoker não foi diferente, foi pesquisando a história de Vlad III que ele criou Drácula.

Depois de uma discussão muito entusiasmada sobre os fazeres literários do autor em busca de elementos para produzir a sua obra, é exibido para os alunos um pequeno trecho da obra fílmica Drácula, de Bram Stoker

(EUA, 1992), dirigido por Francis Ford Coppola. Em verdade, o início do filme é o trecho que mostra como e por que Drácula se torna um vampiro, vale ressaltar que essa cena não é descrita na obra original.

Após a exibição do trecho, passamos para o segundo tópico da pesquisa, lendas e mitos sobre vampiros. Na exposição dos alunos sobre o que foi pesquisado são abundantes as histórias de mortos-vivos em várias culturas, muitas dessas lendas e mitos foram estudadas por Bram Stoker e de alguma forma contempladas em sua obra, como o mito das Lilus, mulheres belíssimas que matavam bebês para lhes beber o sangue. Apesar de várias histórias de vampiros por todo o mundo, foi de Bram Stoker a criação de um antagonista chamado Drácula.

Na sequência, o terceiro tópico da pesquisa é abordado. Nele os alunos descobrem como se deu a primeira transfusão de sangue e outras descobertas, como: a bactéria, tipo sanguíneo e etc., descobertas fantásticas que também mexeram com o imaginário de Bram Stoker. O objetivo é mostrar aos alunos que o fazer literário requer muito trabalho, quando escreveu *Drácula*, Bram Stoker misturou dois temas muito diferentes: as histórias de horror, muitas vezes baseadas em contos tradicionais, e os avanços da ciência e da medicina, no intuito de tornar sua obra crível e ao mesmo tempo gerar ambiguidade aos acontecimentos narrados, deixando o leitor em suspense e com medo. Conforme Peter Penzoldt, “com exceção do conto de fadas, todas as histórias sobrenaturais são histórias de medo, que nos obrigam a perguntar se o que se crê ser pura imaginação não é, no final das contas, realidade.” (Penzoldt, 1952, p.09).

A atividade preliminar, além de motivadora, permite que o aluno construa alguns conhecimentos prévios que o ajudarão a se posicionar diante do texto e ser capaz de preencher as lacunas dos não ditos. Para Lajolo (1982)

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido do texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria von-

tade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista. (Lajolo, 1982, p.59).

Dessa forma, mais preparado, o aluno está preparado para realizar a leitura de dois fragmentos do texto de Bram Stoker.

Leituras dos fragmentos da obra *Drácula* (1897), de Bram Stoker

O primeiro texto trabalhado do gênero terror é um fragmento de *Drácula* (1897), de Bram Stoker. O livro foi escrito no final do século XIX e foi traduzido no mundo inteiro e já foi adaptado muitas vezes para o cinema, tornou-se uma das mais famosas histórias de horror, e sua personagem passou a ser modelo de várias outras personagens vampiros.

A história é narrada nos diários e cartas das personagens, sobretudo nos de Jonathan Harker, um jovem inglês, corretor de imóveis. A maior parte dos acontecimentos se passa em Londres, para onde o Conde Drácula estava se mudando. Depois de contaminar e matar algumas pessoas, ele é perseguido implacavelmente pelo narrador e por um cientista holandês, o doutor Van Helsing.

O fragmento selecionado da obra é um trecho do diário de Harker, extraído do terceiro capítulo do livro, e narra fatos anteriores à viagem de Drácula para a Inglaterra, nos quais Jonathan é enviado à Transilvânia para formalizar a venda de um antigo casarão londrino. Nessa negociação, Harker fica hospedado no castelo de seu cliente: o Conde Drácula. A essa altura o corretor já percebe que não está no meio de pessoas normais; acontecimentos e comportamentos estranhos despertam suas suspeitas.

A primeira leitura é feita pela professora, uma leitura muito expressiva, procurando reproduzir os efeitos de expectativa pretendidos pelo autor e garantir o resultado de suspense.

A segunda leitura é individual e silenciosa, os alunos são orientados a sublinhar as passagens importantes que criam o clima de suspense e assinalar aquelas de difícil compreensão, assim como motivados a anotar hipóteses de significados de palavras que desconhecem.

Ao final da leitura, é feita uma avaliação do nível de compreensão atingida pelos alunos, discutindo quais foram as dificuldades levantadas durante a leitura e as hipóteses de significados formuladas por eles de algumas palavras. Geralmente, as palavras que eles não sabem o significado são: soleiras; séquito; endossar; galgar; premente; ravinas; caixinho; mórbido; insólita e sáurio.

Pedir aos alunos que formulem hipóteses para as palavras levando em consideração o contexto é um excelente exercício de leitura, uma vez que precisam preencher as lacunas buscando conhecimentos prévios, o bom leitor é aquele que alcança a compreensão a partir das inferências dos indícios do texto. Para Franco M. Lajolo, “leitor maduro é aquele para quem cada nova leitura desloca e altera o significado de tudo o que ele já leu, tornando mais profunda sua compreensão dos livros, das gentes e da vida.” (Lajolo, 1982, p.53).

Após todas as dúvidas sanadas, a professora pergunta se *Drácula* é uma narrativa fantástica ou maravilhosa. Os alunos apontam que a história não deixa nenhuma dúvida sobre a existência de vampiros, portanto é uma ficção maravilhosa. Na condução da aula, a professora aponta no texto recursos próprios da narrativa fantástica, como a explicação “científica” de contágio pelo sangue, o que faz supor a transmissão por micro-organismos, tornando a existência de vampiros duvidosa.

A intenção de toda essa mediação do professor entre aluno/texto é tentar fazê-lo perceber que uma história de terror não produz seus efeitos simplesmente porque possui personagens monstruosas. Esses efeitos resultam da técnica narrativa, por exemplo, no terceiro parágrafo do texto, a narração fica mais lenta, a narração é deslocada para o quarto de Harker, com uma narração minuciosa é contada a pequena providência de pendurar o crucifixo sobre a cabeceira da cama, como proteção; em seguida descreve as sensações e os sentimentos da personagem diante da ampla paisagem vista do alto de uma escada. No quinto parágrafo, os acontecimentos estranhos começam a ser finalmente narrados, mas ainda de modo lento, esse efeito é obtido por meio de longas e detalhadas descrições do espaço.

No texto de Stoker, a descrição minuciosa dos detalhes foi utilizada para produzir um efeito de realidade, afetar o leitor com a sensação de angústia e medo da personagem Jonathan Harker, como também criar um mecanismo de aumento de expectativa, o leitor está em suspense, espera que algo terrível irá acontecer, no entanto não acontece nada. Quando a narração volta a um ritmo normal, a expectativa é quebrada, o leitor está desarmado e pronto para ser surpreendido; essa estratégia narrativa criada pelo autor é para causar impacto no leitor. Conforme Beatriz Jaguaribe:

Defino o “choque do real”, como sendo a utilização de estéticas realistas visando suscitar um efeito de espanto catártico no leitor ou espectador. Busca provocar o incômodo e quer sensibilizar o espectador-leitor sem recair, necessariamente, em registros do grotesco, espetacular ou sensacionalista. O impacto do “choque” decorre da representação de algo que não é necessariamente extraordinário, mas que é exacerbado e intensificado. (Jaguaribe, 2007, p.100)

Diante disso, o leitor participa dos sentimentos de Jonathan Harker, tem sobressaltos, em certo sentido tem medo, apesar de não acreditar em vampiros. O leitor é guiado por acontecimentos cada vez mais estranhos, mas o texto deixa indícios que provocam dúvidas sobre a sobrenaturalidade dos acontecimentos, são comentários que o narrador faz sobre seu estado de espírito: a influência negativa da noite, os nervos arrasados, a propensão a imaginar coisas terríveis e, principalmente, o grande medo que o estava possuindo.

Esses comentários levam a narrativa para o campo do fantástico, pois introduzem uma ambiguidade, ou seja, a possibilidade de os acontecimentos estranhos serem realmente extraordinários, inexplicáveis, ou terem uma explicação racional: eles seriam criações do narrador, devidas ao seu estado hipersensibilidade naquela ocasião. Conforme Montague Rhodes James, “às vezes é necessário ter uma porta de saída para explicação natural, mas deveria acrescentar que esta porta seja bastante estreita para que não se possa usá-la.” (James, 1924, p. VI).

Após a leitura e a discussão de marcadores realistas, fantásticos e maravilhosos nos dois fragmentos da obra, os alunos registram no caderno o conhecimento adquirido na aula respondendo questões sobre o tema debatido e analisado.

***O médico e o monstro*, de Robert Louis Stevenson, 1886**

Atividade preliminar: Busca por dados realistas que foram utilizados pelo autor para ancorar o efeito do real e ao mesmo tempo causar ambiguidade nos acontecimentos narrados em *O médico e o Monstro*.

As estratégias são as mesmas utilizadas para o trabalho de análise da obra de Stoker, a aula é realizada no laboratório de informática e, em duplas, os alunos pesquisam informações que serão utilizadas na próxima aula. A pesquisa feita pretende verificar alguns eventos importantes da época que poderiam ter excitado a imaginação do autor, tais como:

- A execução do lenhador Willian Deacon, em 1788;
- A publicação “As origens das espécies”, de Charles Darwin (1859) e “A Descendência do Homem” (1871); estudos sobre o comportamento humano;
- A droga cocaína foi preparada pela primeira vez em laboratório pelo alemão Albert Neimann, em 1859.

As duas próximas aulas são utilizadas para que os alunos, orientados pela professora, exponham e discutam o resultado da pesquisa realizada. A condução da aula dialogada pretende que os alunos cheguem à conclusão que alguns acontecimentos da vida real e algumas descobertas científicas da época poderiam ter estimulado a imaginação de Stevenson. Muitos desses eventos estão ligados à capital da Escócia, Edimburgo. O autor passou metade da sua vida nessa cidade e estudou na famosa Universidade de Edimburgo, que tinha e ainda tem um dos melhores cursos de medicina do mundo.

Os alunos, orientados por um roteiro de pesquisa, verificam que entre outras ideias que podem ter inspirado o autor, está a teoria

da Evolução e teorias controversas sobre o comportamento criminal. A teoria da Evolução sugeria que a humanidade tinha evoluído de animais primitivos e sem controle, uma ideia que muitos consideravam chocante e ridícula. Alguns cientistas do século XIX acreditavam que traços da natureza humana primitiva e selvagem existiam dentro do mais civilizado dos homens.

Nesse contexto, Stevenson se apropria dessas ideias para criar o universo ficcional de sua obra, uniu o tema central das histórias, que ouvia quando criança, de criminosos que eram pessoas aparente normais e membros produtivos da sociedade e que tinham um lado obscuro e muito cruel, com as descobertas científicas sobre o comportamento humano para compor as personagens Dr. Henry Jekyll e o misterioso Sr. Edward Hyde.

Outros cientistas procuravam razões médicas para explicar por que as pessoas se comportavam mal. Eles sugeriram que alguns hábitos e prazeres enfraqueciam o senso humano do certo e do errado. Ao final da aula, várias hipóteses sobre os fatos narrados em “O médico e o monstro” são formuladas, os alunos registram o resultado da discussão da aula e estão prontos para analisarem fragmentos da obra.

Leitura dos fragmentos da obra *O médico e o monstro*, de Robert Louis Stevenson, 1886.

Todo mundo tem um lado bom e um lado mau. Com essa ideia em mente, Robert Louis Stevenson criou uma das mais famosas histórias de terror e suspense da literatura. *O médico e o monstro* conta passo a passo como o Dr. Jekyll, um respeitado médico inglês, vai se afastando do convívio com os amigos, ao mesmo tempo em que o assustador e misterioso Sr. Hyde parece ter cada vez mais influência sobre ele. A partir do momento em que alguns crimes brutais passam a assustar os moradores da Londres do século XIX, um amigo do Dr. Jekyll, o advogado Utterson, começa a suspeitar que algo muito estranho está acontecendo e inicia sua própria investigação.

O primeiro fragmento da obra analisado é o primeiro capítulo “A história da porta”, nesse trecho, o leitor acompanha a narrativa pela perspec-

tiva dos fatos apresentados ao advogado Utterson. Diante da misteriosa relação entre o respeitável Dr. Jekyll e o macabro Sr. Hyde, o advogado teme que o amigo médico seja vítima de uma chantagem, então começa a investigar os fatos. É feita uma leitura compartilhada em que são realizadas intervenções e discussões de partes relevantes, os alunos levantam hipóteses sobre o mistério e registram no caderno o resultado da aula. Nesse primeiro capítulo, os fatos narrados se aproximam da realidade, isto é, os alunos concluem que a hipótese da chantagem é plenamente aceita em nosso mundo natural.

Na sequência das aulas, os alunos analisam os quatro últimos capítulos. O trabalho pretende guiar o aluno até a compreensão da maestria na condução do enredo, através da forma. Evidenciam-se na combinação entre os capítulos em que há um narrador e nos capítulos finais, todos em primeira pessoa. Nesses, um narrado pelo próprio Jekyll, outro por seu amigo Lanyon, trazem, cada um, parte do esclarecimento do mistério. Tal qual um quebra-cabeça, os relatos completam-se. Além disso, permitem a Stevenson narrar o drama de Jekyll por meio de suas próprias palavras, completamente afetadas pelo delírio, medo e angústia da situação limite que vivia. Estratégias narrativas que articularam marcadores da ficção realista, fantástica e maravilhosa no intuito de afetar o leitor com todo o clima de mistério e medo pelo qual as personagens estão passando. O escritor estadunidense Howard Phillips Lovecraft revolucionou o gênero de terror atribuindo-lhe elementos fantásticos, o autor diz que:

A atmosfera é a coisa mais importante, pois o critério definitivo de autenticidade [do fantástico] não é a estrutura de intriga, mas a criação de uma impressão específica (...) Eis porque devemos julgar o conto fantástico não tanto em relação às intenções do autor e os mecanismos da intriga, mas em função da intensidade emocional que ele provoca. (...) Um conto é fantástico muito simplesmente se o leitor experimenta profundamente um sentimento de temor e de terror, a presença de mundos e poderes insólitos. (Lovecraft, 1945, p.16).

Os alunos registram o que aprenderam em uma atividade de verificação de leitura e estão prontos para outras leituras.

Narrativas de terror: *Descanse em paz, meu amor*, de Pedro Bandeira

Na sequência do projeto, são formadas rodas de leitura uma vez por semana, em duas aulas são trabalhados de dois a três capítulos do livro *Descanse em paz, meu amor*, de Pedro Bandeira, as rodas de leitura geralmente são feitas em alguma sombra do pátio da escola ou na biblioteca, elas precisam se tornar um evento especial. A leitura é pautada, cada trecho importante é discutido, para cada indício encontrado no texto, os alunos são desafiados a formular hipóteses. Na história, sete adolescentes passam férias na montanha. A expectativa de todos era viver uma aventura fascinante, mas algo inesperado acontece.

No primeiro capítulo, os seis jovens estão na sala da casa que alugaram para passar as férias, chove muito e relâmpagos clareiam o local, todos estão desolados e com expressões bem preocupadas, não há energia elétrica e a ponte que ligava a casa à cidade foi destruída pela cheia do rio. O aflitivo silêncio é rompido pela chegada de Alexandre. Muito animado, o jovem tenta elevar a moral do grupo, mas a tensão aumenta com a chegada do rapaz, no entanto, não há motivo aparente para isso, até a namorada de Alexandre tenta manter distância dele. Num clima muito carregado, os amigos querem que o amigo acredite no sobrenatural, contudo, o rapaz é cético e ri da atitude estranha dos colegas.

A ambientação criada pela descrição do espaço contribui para tornar os fatos questionáveis, estariam os amigos com medo sem razão devido à falta de energia elétrica, a chuva forte que caía há dias e a impossibilidade de irem embora devido à queda da ponte ou realmente havia algo muito errado naquela casa? Conforme Todorov, “quando a solução do mistério desafia nossa razão, o leitor está preparado para aceitar o sobrenatural e a ausência de uma explicação (2003, p.55)”.

Na tentativa de fazer com que o amigo acredite no sobrenatural, os seis amigos começam a contar histórias de fantasmas, pessoas

que morreram e suas almas não foram embora porque tinham questões pendentes. A cada indício encontrado no texto, várias hipóteses foram elaboradas, até o momento que os alunos conheceram o desfecho inesperado, Alexandre estava morto, morreu em um acidente enquanto os jovens escalavam a montanha. Depois desse trabalho efetuado, os alunos fazem uma atividade avaliativa de verificação de leitura.

Análise do filme *1408*, de Mikael Håfström

Na exibição do filme são aprofundadas as características do gênero terror. A exibição é intercalada com momentos de diálogo entre a teoria e o objeto de estudo. Na trama cinematográfica, um escritor de histórias de terror se hospeda em hotéis que são considerados mal-assombrados em busca de material para suas histórias, esse homem não acredita no sobrenatural e há um mistério em torno de sua história pessoal. O filme apresenta muito definidamente aspectos da ficção realista, fantástica e maravilhosa, ficando muito palpável para o aluno verificar a presença dessas estratégias narrativas na trama da obra fílmica.

Geralmente, a linguagem audiovisual é mais familiar aos alunos, sua aceitação é melhor por ela estar mais presente em sua realidade. Para Schøllhammer:

Assim, o cinema possui uma riqueza imaginária que facilita a expansão do repertório experimental do espectador, já que o cinema o permite, por exemplo, realizar incursões imaginárias em realidades sociais excluídas para a maioria e, desse modo, compensar as estruturas proibitivas do tecido humano. (Schøllhammer, 2008, p.96).

O filme foi baseado em conto de Stephen King, os roteiristas Matt Greeberg, Scott Alexander e Larry Karaszewski mantiveram a maior aproximação possível com o enredo original, sem inserir muitos fatos inéditos, conservando justamente a natureza impactante que normalmente os contos possuem. É notória a diferença da linguagem cinematográfica da literária. A linguagem literária é uma experiência mais íntima, na qual as palavras chegam ao leitor e se transformam em imagens mentais, mediante

um exercício de imaginação. A linguagem cinematográfica é mais coletiva, uma vez que as imagens são lançadas ao espectador e a partir delas é que o espectador vai criando a sua experiência com a película e eventualmente compreendendo a história.

O roteiro tem um ponto de partida e desenvolvimento relativamente simples, para que o espectador compre a ideia da história e fique impactado com as situações de terror, há nesse universo ficcional situações verossímeis, isto é, o roteiro apresenta situações consideradas naturais em nosso mundo. Além de tornar a obra crível, fatos verossímeis ajudam no processo de gradação do medo, o fato de um autor de histórias de terror buscar inspiração e elementos para suas obras em lendas urbanas de hotéis supostamente mal-assombrados é algo aceito naturalmente.

O que intriga o leitor é o fato desse autor receber um postal anônimo do Hotel Dolphin com a seguinte frase: “Não se hospede no quarto 1408”. Curioso, o escritor tenta fazer uma reserva no quarto, no entanto, nenhuma data está disponível. Impedido de se hospedar no quarto 1408, a personagem recorre a um advogado que lhe assegura a tão almejada hospedagem. Em uma última tentativa de impedi-lo, o gerente Gerald Olin tenta convencer o escritor Mike Enslin a não se hospedar no quarto 1408. Nessa conversa, o tom utilizado pelo gerente é de mistério e de ameaça, levando o espectador a fazer previsões terríveis sobre o que poderá acontecer com Mike Enslin ao se hospedar no quarto.

Na sequência em que Mike Enslin sai do elevador e ouve o último apelo do gerente, o roteirista retarda a chegada da personagem à porta do quarto para aumentar a expectativa do espectador e gerar suspense. A música de suspense ao fundo, Mike Enslin manuseando as fotos dos corpos encontrados no quarto 1408, o *close* nas portas dos quartos anunciando a aproximação do quarto do mal, a chave que entra lentamente no buraco da fechadura, a porta que se abre em rangidos revelando um quarto escuro, são estratégias para aumentar a expectativa. No final da cena, Mike acende a luz e percebe que não há nada demais no quarto, ocorrendo assim uma quebra de expectativa.

Na sequência, o escritor descreve o quarto em uma narração feita em um velho gravador portátil, a expectativa foi quebrada, tudo parece bem, quando inesperadamente, enquanto olhava pela janela, Mike é surpreendido pelo som de uma música que vinha do rádio que estava no criado mudo. Além da música, a cama, que já havia sido desfeita pelo hospede, estava arrumada e com duas pequenas barras de chocolates sobre os travesseiros. O susto do espectador ocorre em momentos de pouca ou nenhuma expectativa.

Os momentos de suspense e terror são graduais, vão se intensificando com o desenrolar da trama. A personagem principal tenta encontrar justificativas racionais para contestar a veracidade dos acontecimentos sobrenaturais, tenta se convencer que tudo é fruto de uma mente cansada ou induzida por alguma droga colocada na bebida oferecida pelo gerente Gerald Olin.

Em uma das sequências tensas da trama ocorre um fato ambíguo que deixa o espectador em dúvida em relação à existência dos fatos sobrenaturais, dessa forma, o roteirista trabalha com marcadores da ficção fantástica. Aparentemente, tudo não passa de um sonho, Mike nunca se hospedou no quarto 1408, estava em um hospital se recuperando de um acidente sofrido enquanto surfava.

O que podemos ver nesta adaptação é uma genuína história de King, ou seja, uma reflexão sobre uma condição humana com uso de elementos realistas, fantásticos e maravilhosos. O enredo possui a sua apropriada carga de medo, mas também tem o tempero de um drama, suspense e nos suscita questionamentos. O efeito de suspense é conseguido pelo acúmulo de índices que aumenta a tensão e a expectativa até o ponto culminante, o confronto do escritor com a sua maior perda: a morte de sua única filha.

A cada novo indício, a exibição era interrompida e os alunos eram estimulados a formular hipóteses e ao final da exibição, eles realizam uma atividade na qual organizam os marcadores realistas, fantásticos e maravilhosos. Foram exibidos e analisados também alguns curtas de terror produzidos pelo diretor David F. Sandberg no intuito de aprofundar as características do gênero terror na linguagem cinematográfica.

Resultados alcançados

Foram trabalhadas as características textuais da tipologia conto de terror. Os alunos dos 9º anos produziram os contos de terror seguindo o comando de produção da Plataforma Letrus, uma ferramenta educacional que trabalha com propostas de produção textual de vários gêneros textuais e com a correção dos mesmos seguindo a Matriz de Referência do ENEM e da BNCC. Aproveitando o tema das aulas, foi agendado com a Letrus o gênero conto de terror, 97% dos alunos conseguiram produzir com êxito suas narrativas na plataforma. No ano de 2019, a escola começou a parceria com a Letrus e graças ao laboratório de informática móvel tem sido uma parceria de sucesso. Há uma correção automática e uma correção humana, nas quais avaliam competências de escrita. Uma correção muito detalhada e rica em recadinhos e sugestões para os alunos.

O resultado foi surpreendente, foram produzidos ótimos contos, tivemos uma redação nota 1000. Muito importante essa avaliação externa do processo. Foi feita a premiação das melhores redações e as famílias foram convidadas para assistirem à premiação. Os alunos sentiram-se importantes e motivados. As melhores redações receberam certificados, livros paradidáticos e um kit com lápis, borracha e caneta.

Também foi feita a inscrição de todos os contos de terror dos meus alunos no II Concurso Literário: “O que te Assombra antes de Dormir”, promovido pela PET Conexões de Saberes Letras UNIFAL/MG. Quatro alunos foram selecionados e tiveram seus contos publicados em formato de *e-book*, além de receber certificado de participação pela Universidade Federal de Alfenas- MG.

Outro produto final desse projeto foi a produção de curtas-metragens de terror. Os dois nonos anos são divididos em oito grupos, que após uma oficina de produção de roteiro cinematográfico ministrado pela professora, são convidados a produzirem suas próprias histórias, um curta de dez minutos.

Adaptar o conteúdo a variadas linguagens é muito importante para manter o aluno interessado e é um ótimo mecanismo para trabalhar a ca-

pacidade de estabelecer relações de conhecimento. A linguagem audiovisual é bem aceita no mundo contemporâneo. Segundo Silva:

Nos dias de hoje, nos lembra Fuzellier (1964, p.126), o surgimento freqüente de novas linguagens multiplica os tipos de adaptações possíveis. Não passamos somente de um gênero literário a outro, mas assistimos a um cruzamento vertiginoso entre os gêneros literários e as diversas linguagens: o cinema, a TV, o rádio etc. (Silva, 2004, p.84).

Depois de produzidos e avaliados os roteiros, os grupos são liberados para a filmagem, nessa etapa do processo, alunos do Ensino Médio auxiliam na edição dos trabalhos. Os curtas são exibidos num festival de curtas de terror intitulado Cine Trash.

Considerações finais

O trabalho desenvolvido com as narrativas de terror superou todas as expectativas, a mobilização dos alunos em todas as etapas do projeto foi excelente. A cada texto analisado, a busca pelos indícios era mais implacável, o olhar mais atento, os questionamentos mais pertinentes e as inferências mais plausíveis.

A entrega por parte dos alunos foi fundamental, eles se sentiram desafiados e produziram trabalhos maravilhosos, as leituras tornaram-se mais atentas, professora e alunos saíram da zona de conforto, saíram das práticas engessadas e sem significação de práticas de leitura mecanizadas. Menezes diz que “o prazer de ler e o de fazer perguntas ao texto nasce no aluno que poderá aplicar esse procedimento de leitura em outros textos” (2005, p.11). Fazer esse “prazer” nascer é uma tarefa possível, o aluno precisa de alguém lhe aponte caminhos e há várias possibilidades de trabalhar essa mediação entre leitor/texto, basta o professor estar disposto a enfrentar esta empreitada.

Referências

BANDEIRA, Pedro. **Descanse em paz, meu amor**. -7. ed. – São Paulo: Ática-2011.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 1. ed., 2ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2007, p.39–40.

JAGUARIBE, Beatriz, 1959 – **O choque do real: estética, mídia e cultura**/ Beatriz Jaguaribe. – Rio de Janeiro: Rocco, 2007, p. 15-41, p.97-123.

JAMES, M.R. Introduction. *In: V. H. Collins (ed) Ghosts and marvels*. Oxford University Press, 1924, p. VI.

LAJOLO, M. **Usos e abusos da literatura na escola**. São Paulo, Globo, 1982, p.53 e p.59

LOVECRAFT, H. P. Supernatural Horror. *In: Literature*. Nova York, Ben Abramson, 1945, p.16.

MARTINS, Tatiane Marques de Oliveira; VENTURA, José Emílio. **Machado por um Olhar Digital**. Disponível em: www2.csa.com.br/machado/...machado.../Machado%20por%20um%20olhar%20digital.pdf. Acesso em: 22 set. 2012.

PENZOLDT, Peter. The supernatural. *In: NEVILL, Peter. Fiction*. Londres, 1952, p. 09.

SCHØLLHAMMER, Karl Erik. **À procura de um novo realismo – teses sobre a realidade em texto e imagem hoje**. *In: SCHØLLHAMMER, K. E.; OLINTO, H. K. (Orgs.) Literatura e mídia*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, São Paulo: Loyola, 2002, p. 75-89.

SCHØLLHAMMER. A literatura e a cultura visual. *In: Literatura e cultura / organizadores: Heidrun Krieger Olinto e Karl Erik Schøllhammer*. – Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; 2008, p.87-103.

SCHØLLHAMMER. Realismo afetivo: evocar realismo além da representação. *In: Estudos de literatura brasileira contemporânea*. Brasília, UnB, n.39, jan.-jun. 2012.

SILVA, Salete Therezinha de Almeida. A LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA NA ESCOLA: uma leitura D’o Rei Leão. *In: Outras linguagens na escola: publicidade, cinema e TV, rádio, jogos, informática/coordenador Adilson Citelli*. _ 4. ed. _ São Paulo: Cortez, 2004. _ p.81 – 108 (Coleção aprender e ensinar com textos; v.6)

STEVENSON, Robert Louis. **O médico e o monstro**. Editora Melhoramentos Ltda, 2010. p.09-26.

STOKER, Bram. **Drácula**. 2ed. Porto Alegre: L&PM, 1985, p.45-46, p.60-62.

TODOROV, Tzvetan. **As estruturas narrativas**. 4. ed. São Paulo; Perspectiva, 2003. p.93-104. (Coleção Debates)

TODOROV, Tzvetan. O estranho e o maravilhoso. *In*: Introdução à literatura fantástica. 4. ed. São Paulo; Perspectiva, 2003. p.53-59. (Coleção Debates)

PROCESSOS DE INTERTEXTUALIDADE E INTERDISCURSIVIDADE APLICADOS AO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO: UMA PROPOSTA DIDÁTICA

Roberto Carlos Gonçalves de Souza
Selva de Sousa Lima Telles
Vanessa Vieira Rodrigues

Apresentação

A presente Unidade Didática, cujo título é “Processos de intertextualidade e interdiscursividade aplicados ao ensino de língua portuguesa no ensino médio: uma proposta didática”, que dá nome, inclusive, a este artigo, fruto da disciplina “Análise e elaboração de material didático”, ofertada pelo curso de Letras da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas), e ministrada pelas Prof.^{as} Doutoras Ivete Walty e Maria Flor de Maio no segundo semestre de 2020, foi desenvolvida em dois módulos de trabalho nos/com os quais buscou-se criar situações de ensino e aprendizagem relacionadas ao uso significativo da linguagem, considerada aqui como “todo e qualquer sistema de signos empregados pelos seres humanos na produção de sentido, isto é, para expressar sua faculdade de representação da experiência e do conhecimento” (GLOSSÁRIO CEALE, 2014).

Para desenvolver essa Unidade, partimos da Base Nacional Comum Curricular (2018) – BNCC –, em especial a Competência Específica de área 1, habilidade (EM13LP03), qual seja: “Analisar relações de intertextualidade e interdiscursividade que permitam a explicitação de relações dialógicas, a identificação de posicionamentos ou de perspectivas, a compreensão de paráfrases, paródias e estilizações, entre outras possibilidades” (Brasil, 2018, p. 506).

Tomou-se como referencial teórico o *dialogismo* proposto por Bakhtin e Volochinov (2006), na medida em que considera-se todo texto como interdiscurso, ou seja, um discurso atravessado por outros discursos, nele enunciados e por meio dele atualizados, dentro de uma perspectiva de análise histórica e social. Além disso, ao trabalhar a ideia da intertextualidade como um fenômeno da linguagem, pretende-se promover, junto aos alunos, a identificação e a compreensão das diversas cenas enunciativas imbricadas em um texto, de maneira que tais habilidades possam ser utilizadas como instrumentos para a construção de efeitos de sentido e, conseqüentemente, para o desenvolvimento de uma postura crítica frente os posicionamentos dos autores e de seus interlocutores.

Vale notar, ainda, que a concepção de educação que embasou a construção deste trabalho foi estabelecida com base no postulado do Ministério da Educação (2020), segundo o qual: “Educação é: a) Processo e prática social constituída e constituinte das relações sociais mais amplas; b) Processo contínuo de formação; c) Direito inalienável do cidadão” e também com base no artigo 205, da Constituição da República Federativa do Brasil: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, p. 135).

O objetivo geral dessa Unidade, configurado como objetivo e expectativa de aprendizagem, é o de contribuir para o desenvolvimento da habilidade de analisar as relações de intertextualidade e de interdiscursividade textuais, com vistas a promover o incremento da postura crítica dos estudantes frente ao posicionamento dos autores estudados e de seus interlocutores. Os objetivos específicos

são os de despertar o interesse dos estudantes pela leitura crítica de textos de diversas mídias e semioses por meio da estratégia da motivação – especificamente apresentando o filme “Central do Brasil” – Unidade I; e o documentário “O Dilema das Redes” – Unidade II; contribuir para a capacidade dos estudantes de identificarem processos de intertextualidade e de interdiscursividade, por meio de atividades direcionadas ao trabalho de leitura e interpretação textos; fomentar a postura crítica dos estudantes em relação aos posicionamentos e perspectivas dos autores estudados, por meio de debates e atividades sobre os temas propostos e favorecer a compreensão de que cada texto tem um propósito discursivo conforme o gênero por meio do estudo de paráfrases e paródias.

Observa-se que muitos alunos chegam ao Ensino Médio com dificuldades na leitura e compreensão de textos e de gêneros textuais. Assim sendo, foi da constatação destes obstáculos que buscou-se desenvolver essa unidade didática, com vistas a contribuir para a realização de práticas significativas e produtoras de leitura, interpretação e de produção de textos.

Constatou-se, a partir de experiências dos autores deste artigo como docentes que, em muitos casos, mesmo que o aluno compreenda o comando (a consigna, as instruções) da questão e saiba o que deve ser feito para respondê-la, o conhecimento superficial sobre o assunto ou a ausência de repertório sobre o tema configuram impeditivos ao desenvolvimento de argumentações. Além disso, há alunos que compreendem o que devem fazer, possuem repertório suficiente, são capazes de explanar oralmente sobre o tema, mas não apresentam, de modo geral, as habilidades e competências elencadas pela BNCC esperadas para a série escolar.

Diante disso, a produção dessa unidade didática justifica-se por seu caráter contributivo ao desenvolvimento da leitura, interpretação, produção e análise crítica de textos e intertextos por parte dos estudantes. Buscou-se trabalhar com temas pertencentes ao universo dos jovens, adotaram-se práticas didáticas flexíveis e participativas que valorizam a vivência de cada um e buscam caminhos para que, cada vez mais, os alunos assumam o protagonismo de suas histórias.

Fundamentação teórica

A partir dos anos 30 do século XX, Bakhtin e Volochinov (2006) problematizaram os modelos da teoria literária e da estilística vigentes que, até aquele momento, direcionavam seus olhares sobre o discurso com base em referenciais puramente sintáticos ou linguísticos. Os autores trouxeram à luz uma nova perspectiva de análise textual, fundamentada pela presença de diferentes vozes que, mobilizadas pelo autor, eram incorporadas aos enunciados de modo a introduzir camadas de significado ao discurso.

O conceito que permeia a teoria bakhtiniana é o *dialogismo*, ou seja, a presença da enunciação do outro e da interlocução entre as vozes que constroem o discurso. Neste sentido, foi constatado que, na relação entre o sujeito e a língua, há que se buscar compreender as ressignificações reportadas a partir de contextos específicos, ou seja, aqueles que refletem as diferenças sócio-históricas de um e de outrem.

Para Bakhtin e Volochinov (2006), ao ler um texto entramos em contato com o discurso do outro dentro de um discurso. Neste movimento, o enunciado de outrem atualiza o discurso proferido no momento de sua enunciação:

- a) por meio do discurso direto ou do discurso citado – quando o autor dá voz ao outro;
- b) por meio do discurso indireto livre – quando o autor utiliza construções da própria língua para incorporar, de forma “pictórica”, o discurso do outro.

Sob este prisma, a língua não é um reflexo individual de cada ser, mas, antes, configura-se a partir das relações sociais estabelecidas pelos falantes, dentro de um contexto sociopolítico, cultural e histórico. Dito de outra forma, a língua é esculpida com base no referencial ideológico dos falantes e, por conseguinte, o discurso de outrem (sua interpretação pelo enunciador e a maneira como é incorporado e anunciado) passa pelo mesmo processo.

A alteridade, pensada sob a concepção dialógica estabelecida por Bakhtin e Volochinov (2006) é também um enunciador, uma voz que interpela, traz sentido, contrapõe e provoca tensão dentro do discurso (de forma consciente ou inconsciente). Portanto, esse movimento de replicar o discurso de outrem não implica em contradizer, mas em enunciar essa voz, posicionando-se diante dela.

Por fim, para entender como funciona a presença da voz de outrem em um discurso, há que se considerar o pressuposto de que a linguagem é constitutivamente dialógica e heterogênea. Consequentemente, há tantos e tão diversos sentidos imbricados em um discurso que, ao analisar essa heteroglossia, pode-se alcançar o entendimento do quanto não somos autores das palavras que enunciamos.

Na próxima seção, será apresentada a metodologia do trabalho. As teorias acima explanadas foram tomadas e aplicadas às semioses – que serão apresentadas – como fenômenos da linguagem e, nesta seara, pretende-se promover, junto aos alunos, a identificação e a compreensão das diversas cenas enunciativas imbricadas em um texto, com vistas a reconhecer os efeitos de sentido do(s)/no(s) texto(s) e, consequentemente, para o desenvolvimento de uma postura crítica frente os posicionamentos dos autores e de seus interlocutores. Ademais, ao se tomar as teorias explanadas e aplicá-las às semioses, pretende-se formar cidadãos mais críticos e reflexivos sobre suas (e dos outros) práticas de vida (ler e avaliar, por exemplo) e torná-los (mais) capazes de problematizarem e proporem soluções para os mais variados usos da língua.

Metodologia

Para alcançar os objetivos propostos, foram escolhidos dois temas centrais, divididos em módulos (quais sejam: Módulo 1: “A importância da educação como fator de desenvolvimento da qualidade de vida” e Módulo 2: “A centralidade dos mecanismos de busca virtual para o acesso à informação na atualidade”) distintos. Ao final de cada módulo, por meio de oficinas coletivas, será viabilizada a articulação entre os temas estudados e o posicionamento crítico dos estudantes.

Os módulos, embora trabalhados em momentos distintos, coadunam o eixo central desta Unidade Didática – processos de intertextualidade e interdiscurso como referenciais de análise e produção textual – na medida em combinam temas relacionados ao universo dos jovens com o desenvolvimento de competências e habilidades essenciais para a vida e o trabalho em sociedade.

Nesse sentido, ao escolher o tema do Módulo 1: “A importância da educação como fator de desenvolvimento da qualidade de vida” e do Módulo 2: “A centralidade dos mecanismos de busca virtual para o acesso à informação na atualidade”, objetivou-se oferecer ao professor a possibilidade de realizar um caminho de trabalho transversal entre os temas, realizando a transição entre o primeiro e o segundo módulos de forma que os estudantes sejam capazes de compreender o encadeamento e o aprofundamento das concepções de leitura, interpretação e produção de texto.

Partiu-se das situações mais simples de serem observadas e criticadas: as dificuldades enfrentadas pelas pessoas analfabetas para se comunicarem e compreenderem o mundo à sua volta; as manipulações e enganos a que essas pessoas estão sujeitas por não dominarem as habilidades de leitura e escrita (questões essas apresentadas aos alunos por meio do filme “Central do Brasil”), e percorreu-se o caminho de estudo e reflexão até aportar-se em um dos mais debatidos dilemas da atualidade: o controle – especialmente com relação ao acesso à informação – exercido pelas redes sociais sobre (todos) os seus usuários. Para tanto, propôs-se o documentário “O Dilema das Redes” como elemento provocador de novos raciocínios e pontos de vista acerca da relação dos jovens com a tecnologia.

A partir deste pano de fundo, foram construídos dois blocos de atividades, compostos por questões que incitam os estudantes a pensarem sobre os processos de intertextualidade e sobre os interdiscursos imbuídos na construção das narrativas de diferentes textos, em diversas semioses.

Ao final de toda a unidade didática, pretende-se que os alunos alcancem os seguintes objetivos de aprendizagem: i) identificar o propósito discursivo dos gêneros textuais abordados; ii) compreender os efeitos

de sentido provocados, nos textos, pela presença de processos de intertextualidade, tais como: paráfrases, paródias e estilizações; iii) realizar análises críticas sobre os temas estudados e iv) participar das oficinas e entregar os produtos finais nelas requeridos.

Proposta(s) de atividades

Para a presente publicação, foi escolhido o Módulo 2 para que fosse apresentado aos leitores. O Módulo 1 consistiu em:

1. Apresentação do tema do módulo;
2. Aula expositiva/dialogada sobre o gênero sinopse;
3. Sinopse do filme: “Central do Brasil”;
4. Trabalho com as questões a serem observadas durante a sessão;
5. Apresentação do filme;
6. Bloco de atividades relacionadas ao tema do módulo 1;
7. Oficina – módulo 1.

A seguir, será apresentado o Módulo 2, que teve, como título, “A centralidade dos ‘mecanismos de busca virtual’ para o acesso à informação na atualidade”. Foram planejadas seis aulas para o seu desenvolvimento pleno/para a sua aplicação (o número de aulas proposto será, logo abaixo, explicado). Quadro interativo, computador e atividades impressas configuram como os recursos necessários à sua realização. Por fim, no Módulo 2, será exibido o documentário “O Dilema das Redes” (1h34m – o que requererá, no mínimo, **duas aulas** de 50 minutos); haverá a discussão com toda a turma sobre o documentário (o que requererá mais **uma aula**, somando, portanto, três aulas) e, enfim, haverá a aplicação das atividades relacionadas ao tema do módulo (o que requererá **duas aulas**); atividade final: dinâmica “Dissertação a quatro mãos” – o que requererá mais **uma aula**. Somando todas as aulas, tem-se o total de seis.

Antes de apresentar, de fato, as atividades propostas para o Módulo 2, faz-se necessária a seguinte explicação: para fins de publicação, jul-

gou-se pertinente o “apagamento” dos textos “O dilema das redes” (resenha de Wanderley Andrade, disponível em: <http://revista.algomas.com/exclusivas/critica-o-dilema-das-redes-netflix/>); “Banalização do erro”, de Carlos Heitor Cony, disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folha/pensata/ult505u231.shtml> e “Google e terras de Espanha”, também de Carlos Heitor Cony, e disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folha/pensata/ult505u234.shtml>, pois são textos de domínio público e, caso o leitor queira, pode procurá-lo na rede e lê-lo a qualquer momento.

Módulo 2

A centralidade dos “mecanismos de busca virtual” para o acesso à informação na atualidade

AULAS 1 E 2

Antes de assistirmos ao recém-lançado documentário, pela Netflix, intitulado “O dilema das redes” com direção de Jeff Orlowski, com elenco composto por Skyler Gisondo, Kara Hayward e Vincent Kartheiser, observe a imagem abaixo.

ORIENTAÇÃO AO PROFESSOR

Professor, se julgar necessário, explique, antes, o que é o gênero *documentário*.

Muitos dos alunos podem não ter familiaridade com o gênero, com o seu estilo e com a sua composicionalidade.



Para início de conversa

Discuta oralmente com seus colegas o que você vê quanto

- a) aos elementos que compõem a imagem;
- b) ao possível tempo histórico revelado pela imagem;
- c) **às hipóteses que vocês levantam sobre o tema do documentário.**

– Observe novamente a imagem e reflita:

- a) considerando sua composição quanto às luzes utilizadas, as sombras, tons e elementos gráficos, que tipos de sentimento são despertados em você? Por quê?

Os mecanismos de busca virtual

Certamente você interage a distância com seus amigos e familiares. Que meios você usa para isso: telefone, computador, smartphone, tablet? Também é certo que, com seus meios de comunicação, você procura algo ou alguém. Você sabe como funcionam estas buscas?

É fato comprovado que adquirimos o hábito quase automático de pesquisar sobre qualquer informação que queremos na internet. Desde o nome de uma empresa até a forma ideal de preparar um pudim.

Logo após o advento da internet, surgiram vários motores de buscas com a intenção de organizar toda a informação disponível e apresentá-la para os usuários de forma rápida, organizada e eficiente.

Atualmente, o *Google* é o principal mecanismo de busca. Você o utiliza? Se não, conte qual ou quais mecanismos de busca você mais usa.

Tais mecanismos de busca conseguem armazenar informações pessoais do usuário e, repetidas vezes em que um mesmo assunto é pesquisado, as empresas conseguem traçar um perfil de gosto/preferência e,

com isso, indicar publicações da internet para que sejam lidas, curtidas e/ou compartilhadas. Como você considera isto?

Reflexões

ORIENTAÇÕES

O que você mais pesquisa na internet? Você se atenta à fonte de suas informações?

- a) Observe, novamente, a imagem abaixo e pense: por que fizeram tal documentário? Qual será o objetivo dele? Para tanto, considere o contexto sócio-histórico de sua produção.
- b) Depois de observada a imagem, tendo em mente as perguntas e reflexões que foram feitas acima, agora, junto ao professor e à turma, assista ao documentário. Lembre-se das hipóteses que você levantou sobre o documentário e as considere enquanto estiver assistindo. Procure observar se elas são comprovadas ou refutadas ao longo da obra.

AULA 3

HORADADISCOSSÃO!

Considerando as reflexões realizadas antes de assistir ao documentário e ele próprio, discuta com a turma a partir das seguintes questões norteadoras:

1. Qual é a sua avaliação crítica sobre o filme? Compartilhe-a com a turma.
2. Em que medida as hipóteses por você levantadas foram confirmadas ou refutadas enquanto você assistia ao documentário? Traga argumentos que possam comprovar suas hipóteses confirmadas.

3. Como você se vê frente à realidade de as redes poderem influenciar seus pensamentos, paradigmas e suas concepções sobre algo ou alguém?
4. Se você vê o tema da questão anterior como um problema, proponha soluções. Elas podem ou não seguir os pensamentos dos depoentes presentes no documentário – perceba que elas podem (ou devem) sofrer alterações no sentido de incluir, nelas, a sua realidade de uso pessoal, de uso na escola, no bairro, na cidade, no estado e/ou no país.
5. Deve se haver uma idade mínima para o uso das redes sociais?
6. É possível usar as redes sociais sem correr riscos?
7. Quais seriam as consequências – positivas e negativas – de se usar as redes sociais?
8. Você acha que as empresas citadas no documentário concordam com as críticas apresentadas? Se sim ou se não, justifique sua resposta na hora de sua fala.

AULA 4 E 5

Lembre-se de que, nas aulas anteriores, discutimos sobre o documentário “O dilema das redes” e questões ao tema imbricadas? Agora, considerando, ainda, o tema, as questões levantadas e refletidas e com o documentário, daremos um passo adiante. Leia uma resenha crítica sobre o documentário para que endosse as reflexões nas aulas anteriores oportunizadas.

ORIENTAÇÃO AO PROFESSOR

Professor, se julgar necessário, repasse o conceito de “resenha crítica” e indique, juntamente, as funções do gênero, sua importância e o lugar da argumentação nesse gênero. Lembre-se dos aspectos composicionais pertencentes ao gênero em estudo.

Ademais, não houve segmentação das atividades por aula – *por exemplo: para a aula 4 serão trabalhadas apenas duas questões e, para a aula 5, o restante* – uma vez que não é possível prever o ritmo da turma. Professor, exerça sua autonomia.

Este texto, de Wanderley Andrade, está disponível em: <http://revista.algomas.com/exclusivas/critica-o-dilema-das-redes-netflix/>.

ORIENTAÇÃO AO PROFESSOR

Professor, antes de aplicar as questões seguintes, recomenda-se realizar uma revisão sobre os conceitos de paráfrase, paródia, alusão e citação

QUESTÃO 1. O texto acima corrobora com as discussões oportunizadas pelas/nas aulas anteriores? **JUSTIFIQUE.**

Leia os textos a seguir com bastante atenção. Ao final, faça as questões propostas.

Texto 1: “A banalização do erro”, de Carlos Heitor Cony, disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folha/pensata/ult505u231.shtml>. **Texto 2:** “Google e terras de Espanha”, também de Carlos Heitor Cony, e disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folha/pensata/ult505u234.shtml>.

JUSTIFICAR: explicar os acontecimentos, resultados de experiências, fenômenos, opiniões, interpretações, decisões – apresentando suas origens e seu desenvolvimento, com a finalidade de comprovar a veracidade ou exatidão das afirmações. É diferente da explicação, pois implica a análise e a defesa de um ponto de vista.

ORIENTAÇÃO AO PROFESSOR

Professor, no box ao lado você encontra a explicação sobre o verbo de comando utilizado em cada atividade proposta por essa unidade didática a fim de compreender, de fato, o que o seu aluno terá de fazer para responder, de forma adequada, à questão. Desta forma, acreditamos que você e seus alunos conseguirão alcançar o máximo de excelência possível.

QUESTÃO 2. IDENTIFIQUE e EXPLIQUE as funções discursivas de cada texto apresentado (documentário, resenha crítica e os dois textos de Cony).

QUESTÃO 3. Escolha um dos textos de Cony e **RELACIONE**, sob o prisma do “*uso de informações por meio de mecanismos de busca virtual*”, com o documentário assistido.

QUESTÃO 4. Tendo em mente que os textos estudados na aula de hoje foram escritos em momentos distintos, porém de modo muito próximo in-

duzem à reflexão sobre um mesmo tema, a relação estabelecida por você, na questão anterior, se mostra de forma explícita ou implícita entre o texto escolhido e o documentário? Os autores fazem a relação de forma explícita ou implícita? Utilize trechos dos textos para **JUSTIFICAR** sua resposta.

QUESTÃO 5. AVALIE a centralidade dos “mecanismos de busca virtual” para o acesso à informação na atualidade.

QUESTÃO 6. Considerando nossos estudos acerca dos conceitos de paráfrase, paródia, alusão e citação, **MARQUE** a alternativa que representa a classificação correta do texto produzido por Wanderley Andrade.

- a) Paráfrase. Nela, a intertextualidade incide na temática. Há uma reafirmação das ideias do “texto-fonte”. Na criação de seu texto, o autor se vale de elementos (tema, por exemplo) como fonte de inspiração. É um “reconto”, mas segue sua estrutura e estilo próprios.
- b) Paródia, na qual ocorre a subversão da temática do texto fonte, alterando e contrariando o que foi expresso anteriormente de forma irônica e satírica. Visa a crítica e a reflexão, promovidas através de um momento de fruição e jocosidade.
- c) Referência ou alusão, na qual é feita a sugestão ou insinuação de um acontecimento, personalidade, personagem, local, obra. Não é apresentada a intertextualidade de forma direta, mas sim através da apresentação de características simbólicas.
- d) Citação. Nela, ocorre uma intertextualidade direta, havendo a reprodução de parte do texto fonte. Há uma transcrição das palavras de outro autor, devidamente destacada com aspas e com a identificação desse autor. A citação visa a conferir credibilidade ao novo texto.
- e) Tradução. Nela, acontece a passagem de um texto de uma língua estrangeira para a língua nativa de um determinado país. É considerada uma intertextualidade por haver diferentes interpretações e pela possibilidade de uso de diferentes expressões na adequação à realidade da nova língua.

QUESTÃO 7. A alusão é um fenômeno intertextual por meio do qual se realizam referências indiretas a outro texto. Considerando a temática do documentário, a alusão pode ser mais bem observada em qual trecho retirado dos textos de Cony “A banalização do erro” e “Google e terras de Espanha”? **MARQUE** um X na alternativa correta.

- a) “Como qualquer usuário, recorro ao Google em determinados casos, mas confesso que com receio, mais do que receio, com remorso”.
- b) “Outro dia fiz uma consulta sobre mim mesmo, digitei meu nome por completo e recebi, entre várias informações corretas, uma centena de Carlos Heitor que nada tinham a ver comigo, inclusive um pai-de-santo no Maranhão e um dono de laboratório acho que aqui mesmo no Rio”.
- c) “(...) o Google de tal forma cresceu e se aperfeiçoou, que em breve será um concorrente da própria internet, dotando o mercado eletrônico de um instrumental bem mais desenvolvido(...)”;
- d) “É isso aí. Não tenho nada contra ou a favor do Google. Como o marujo que está no mastro mais alto da nau, a mão estendida na testa para enxergar melhor o horizonte, dou o meu grito e expresso meu júbilo: Alvíssaras meu capitão general, vou avistar terras de Espanha e areias de Portugal!”.
- e) “Se me atrevo a dar uma opinião sobre o Google, diria que, tal como nas boas enciclopédias, cada texto (ou verbete) deveria trazer o nome do autor que o escreveu, abonadas com a citação das fontes. Do jeito que está, simplesmente veiculado por uma sigla, Google, deixa de ser confiável. Torna-se até leviano”.

AULA 6

DINÂMICA MÓDULO 2 – DISSERTAÇÃO A 4 MÃOS

A turma será dividida em grupos de quatro alunos.

Os grupos deverão discutir sobre as vantagens e desvantagens do uso dos “mecanismos de busca virtual” para o acesso à informação na atualidade. Após essa discussão, o professor listará as vantagens e as desvantagens no quadro com a ajuda dos alunos, que deverão explicitar porque consideram que tal aspecto do tema é uma vantagem ou uma desvantagem.

Ao final, será solicitado aos alunos que produzam um texto apresentando duas vantagens e duas desvantagens e sua posição a respeito do tema, justificando seus posicionamentos através das discussões em sala realizadas nesta e nas outras aulas.

FECHAMENTO DA UNIDADE DIDÁTICA

Caro Professor,

O encerramento do trabalho desenvolvido ao longo dessa Unidade Didática será realizado por meio de uma Roda de Conversa com os alunos, acerca dos temas que integraram os Módulos 1 e 2.

A Roda de Conversa é um momento dedicado ao debate sobre um determinado tema, nos quais os participantes se reúnem formando um círculo e todos têm oportunidade de expressarem-se, dentro de uma determinada ordem, previamente informada pelo mediador, que é a pessoa responsável por organizar e conduzir o diálogo.

PROFESSOR, VOCÊ SERÁ O MEDIADOR DESSA ATIVIDADE.

A roda de conversa é um momento de concentração e atenção ao outro, por isso o uso do celular, conversas paralelas e outras distrações devem ser evitados. O mais importante é que, durante a realização da roda

seja mantido respeito entre os participantes, a fim de que todos sintam-se seguros e confortáveis para falar.

Tema central da Roda: “Do analfabetismo às Redes Sociais: o processo de desenvolvimento da produção de sentidos e a as novas tecnologias de comunicação”.

DINÂMICA DA RODA DE CONVERSA

Abertura: boas-vindas e apresentação do tema a ser debatido.

Desenvolvimento das atividades planejadas: o mediador apresentará as questões centrais, levantadas pelos alunos durante o desenvolvimento da unidade didática, e proporá o debate.

Sugestão de temas para iniciar o debate: analfabetismo; qualidade de vida; Redes Sociais; Mecanismos de busca de informações; Manipulação e uso de dados pessoais dos usuários; O papel da linguagem como elemento de produção de sentido e como ferramenta para a representação de experiências e do conhecimento e Processos de intertextualidade e interdiscurso como referenciais de análise e de produção textual.

Fechamento: espaço para que os participantes reflitam sobre o que foi debatido na roda de conversa.

Conclusão do trabalho

Foi da constatação, a partir de experiências dos autores deste artigo como docentes, que, em muitos casos, mesmo que o aluno compreenda o comando da questão e saiba o que deve ser feito para respondê-la, o conhecimento superficial sobre o assunto ou a ausência de repertório sobre o tema configuram-se como impeditivos ao/do desenvolvimento de argumentações. Diante disso, a produção dessa unidade didática justificou-se por seu caráter contributivo ao desenvolvimento da leitura, interpretação, produção e análise crítica de textos e intertextos por parte dos estudantes. Buscou-se trabalhar com temas pertencentes ao universo dos jovens, ado-

taram-se práticas didáticas flexíveis e participativas que valorizam a vivência de cada um e buscam caminhos para que, cada vez mais, os alunos assumam o protagonismo de suas histórias.

Ao final dos módulos, espera-se que os alunos sejam capazes de identificar processos de intertextualidade e de interdiscursividade em diferentes textos de diferentes gêneros; identificar o propósito discursivo dos gêneros textuais abordados; compreender os efeitos de sentido provocados, no texto, pela presença de processos de intertextualidade, tais como: paráfrases, paródias e estilizações e realizar análises críticas sobre os temas dos módulos 1 e 2.

Por fim, pretende-se, a partir da proposta dessa Unidade Didática, refletir **como** o processo de produção do material didático contribui para a formação da e do professor em Letras e sua compreensão sobre Língua Portuguesa e as mulissemioses contemporâneas. Pensando que o desenvolvimento do ser humano se dá também na escola e que o livro didático é, muitas vezes, o *norte* do professor, se o manual apresenta falhas, fracas e ultrapassadas concepções teóricas e suas atividades não promovem reflexões críticas sobre os mais variados usos da língua, a formação de cidadãos mais críticos e reflexivos sobre suas (e dos outros) práticas de vida (ler, escrever e avaliar, por exemplo), capazes de problematizarem e proporem soluções para os mais variados usos da língua estará, indubitavelmente, comprometida; mas se o manual apresenta acertadas, fortes e atuais concepções teóricas e suas atividades promovem reflexões críticas sobre os mais variados usos da língua, a formação de cidadãos mais críticos e reflexivos sobre suas (e dos outros) práticas de vida (ler, escrever e avaliar, por exemplo), capazes de problematizarem e proporem soluções para os mais variados usos da língua estará, indubitavelmente, confirmada.

Esse trabalho buscou intensificar e significar as vivências dos processos intertextuais em práticas de língua/linguagem, a fim de que mais produtivo e pleno seja o desenvolvimento, por parte dos estudantes, de suas oralidades, da própria leitura, escrita e análise(s), a partir de concepções teóricas robustas e atividades bem elaboradas.

Referências

BAKHTIN, M. VOLOCHINOV, V. N. O “Discurso de Outrem”. *In: Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, 1988**. Brasília: Senado Federal, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasil: 2018. 600 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conferência Nacional da Educação Básica**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/documentos/doc_final.pdf. Acesso em: 01 dez. 2020.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2020.

GLOSSÁRIO CEALE: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Linguagem. BAGNO, Marcos. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/interdiscursividade>. Acesso em 01 dez. 2020.

KOCH, I. G. V; BENTES, A. C.; CAVALCANTE, M. M. Intertextualidade: outros olhares. *In: KOCH, I. G. V; BENTES, A. C.; CAVALCANTE, M. M. Intertextualidade: diálogos possíveis*. São Paulo: Cortez, 2007.

O TRABALHO DO PROFESSOR NA PANDEMIA: A LEITURA DE UMA CHARGE

Fernanda de Quadros Carvalho Mendonça¹

INTRODUÇÃO

Não é novidade para ninguém que a pandemia “impôs drásticas alterações ao modo de organização de praticamente todos os setores da sociedade” (Nonato; Sales; Cavalcante, 2021, p. 9). Contudo, a pandemia ocorreu no momento em que mundo encontrava-se demarcado pela cultura digital, fato que possibilitou “o movimento de migração de atividades tradicionalmente presenciais para o ciberespaço [...] de modo quase automático” (Nonato; Sales; Cavalcante, 2021, p. 9-10). Os autores apontam que para “todos aqueles que possuíam mínimas condições de acesso à Internet pareceu natural o movimento de substituição de encontros presenciais físicos por encontros virtuais” (Nonato; Sales; Cavalcante, 2021, p. 10).

Souza Santos (2021), por sua vez, alerta que com o advento da pandemia “o presente foi interrompido sem aviso prévio, o novo século inicia-se em 2020 com a pandemia e assistimos e assistiremos uma longa transição paradigmática”. O que nos leva a afirmar que um novo tempo começou nessa pandemia, estamos vivenciando um novo paradigma

1 Mestre em Letras: Cultura, Educação e Linguagens pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas), Bolsista Capes II, fquadroscarvalho@gmail.com.

educacional, que perpassa pela utilização das tecnologias digitais em todos os âmbitos da nossa sociedade. Iremos, assim, como consequência, ter uma ressignificação nos modos de vivenciar o tempo, o espaço e as culturas. Não voltaremos ao que era antes em nenhum aspecto da nossa sociedade. Vemos o estabelecimento de uma nova ordem discursiva, com novas formas de organização, regras.

O fato é que quando a pandemia da Covid-19 se instalou no Brasil a educação brasileira sofreu uma grande paralisação que tornou urgente repensar suas práticas. Observamos uma nova ordem educacional ser estabelecida para que os professores pudessem realizar suas aulas e o que parecia a solução (o ensino remoto emergencial – O ERE) tornou-se um problema para muitos.

A casa, ambiente particular e de descanso, transformou-se no espaço do labor e conseqüentemente a sala de aula. Sendo assim, a sobrecarga de trabalho do professor virou o tema naquele momento. Houve, nesse período, uma explosão de discursividade sobre a temática. Nas mídias e nas redes sociais vimos circular textos humorísticos em forma de charge e tirinhas que relatavam os problemas que emergiram desse sistema de ensino (O ERE).

Dito isto, neste estudo, procuramos realizar uma leitura, entendendo que toda leitura acontece necessariamente como contraleitura/desleitura do texto lido, sobre o trabalho do professor, na pandemia, através da análise de uma charge que circulou nas redes sociais denunciando por meio do humor essa questão.

Trata-se de verificar quem é esse professor descrito por esse texto, identificar as posições sujeitos veiculadas pelo material escolhido; as formações discursivas em que elas se inscrevem; discutir o processo de subjetivação ao qual o professor está submetido na pandemia.

Para tanto, nossa análise baseia-se nos pressupostos teóricos-metodológicos da AD, de modo que mobilizaremos as categorias analíticas posição de sujeito e a formação discursiva, no intuito de entender quem é esse professor descrito na charge selecionada.

Na próxima seção, trataremos sobre a sala de aula na pandemia.

A sala de aula na pandemia

Inicialmente voltaremos o nosso olhar para a questão do trabalho pedagógico mediado pelas tecnologias digitais, a fim de situarmos o nosso objeto.

A relação entre tecnologias digitais e o fazer pedagógico é um campo que desperta interesse dos pesquisadores, talvez isso aconteça devido à complexidade para entender o “descompasso entre o ambiente escolar e a vida social de seus atores” (Mendonça; Soares, 2019, p. 120). Para nós, esta “sempre se constituiu em um grande desafio a ser vencido” (Alves, 2020, p. 350). Como sabemos, há mais de 20 anos se discute sobre as tecnologias digitais e seus avanços na sociedade e na pandemia essa realidade se impôs como a única maneira de se prosseguir interagindo socialmente. Alves (2020, p. 350) ressalta que:

Tal contexto vem marcando a história da educação nos seus distintos níveis de ensino (fundamental, médio e superior) há mais de 20 anos e estão sendo acirradas no momento em que a pandemia se instaurou no mundo, exigindo dinâmicas diferenciadas para viver e sobreviver frente ao Coronavírus que impôs sua presença, contaminando e matando pessoas no mundo todo por meio da COVID-19.

Pesquisadores como Mendonça (2020a, 2020b), Alves (2020) e Pretto (1996) apontam em suas investigações que os desafios para o desenvolvimento do trabalho pedagógico com as tecnologias digitais eram imensos principalmente porque “não encontramos nas escolas uma estrutura física que suporte o acesso livre dos alunos à internet e seus recursos tecnológicos” (Mendonça; Soares, 2019, p. 120), além de dificuldades como apontadas por Alves (2020) no seu artigo *Educação Remota: Entre A Ilusão e a Realidade*. Nessa produção, a autora lista algumas dessas dificuldades:

o acesso e interação a esses artefatos culturais e tecnológicos por parte dos estudantes e às vezes, até dos professores; infraestrutura das escolas que não fornece o mí-

nimo necessário para realizar atividades que necessitam das plataformas digitais, inclusive sem conexão com a internet; formação precária dos professores para pensar e planejar suas práticas com essa mediação, evidenciando muitas vezes uma perspectiva instrumental da relação com a tecnologias (Preto, 1996; Alves, 2016) (Alves, 2020, p. 350).

De fato, o evento discursivo da Pandemia modificou toda uma ordem já estabelecida nas nossas salas de aula; os problemas, especialmente em razão das dificuldades para o uso das tecnologias digitais, ficaram expostos e o “rei ficou nu”. Como acentua Rambo (2020): “O ‘rei foi desnudado’, e não conseguiram ainda, como de costume, rapidamente, colocar uma roupa e mascarar-lo” (Rambo, 2020, p. 18). Para Nonato, Sales e Cavalcante (2021, p. 3), o descompasso da escola e a sociedade na apropriação do que eles chamam cultura digital teve um preço e “a migração das atividades educacionais dos ambientes presenciais físicos para os ambientes virtuais pôs às claras as dificuldades da escola” (Nonato; Sales; Cavalcante, 2021, p. 3) nesse processo de inserção.

Assis, Komesu e Fluckiger (2020) também assinalam que em relação ao campo educacional, devido à pandemia da Covid-19, aconteceu a aceleração de um processo em curso há anos – o de ensino a distância. E, por isso, segundo os autores, os problemas educacionais foram expostos e “até acentuou desigualdades estruturais nele presentes, também em processos de ensino da escola dita tradicional”. Na perspectiva de Rodrigues e Silva (2022, p. 1), “professores e alunos das redes pública e privada enfrentaram desafios enormes no uso das tecnologias para o compartilhamento de conteúdo como para a manutenção da rotina da sala de aula em um ambiente virtual”. Por certo, muito precisará ser feito para equalizar todas as questões que afloraram com a crise sanitária.

Ainda não conseguimos responder às questões levantadas anteriormente, isso demanda pesquisas aprofundadas, porém podemos elencar algumas situações que apontam para a resignificação das práticas docentes. Como sabemos, nós, professores das redes pública e privada, de todos os níveis educacionais, tivemos a necessidade de migrar as turmas esco-

lares para as salas de aulas virtuais, no intuito de darmos continuidade ao ano letivo corrente e, assim, tem ocorrido até os dias atuais (devido ao prolongamento da pandemia).

O ERE, o ensino remoto emergencial, foi instituído pelas autoridades competentes por meio da medida provisória nº 934 de 01/04/20. Para Fluckiger (2020), a implantação do ERE “sem preparação, não de aulas ou de cursos, mas de sistemas educativos inteiros, constituiu uma aceleração sem precedentes desse movimento, cujos efeitos são ainda pouco conhecidos, não se sabendo também a que ponto serão duradouros” (Fluckiger, 2020, p. 34). Rodrigues e Silva (2022, p. 1) ressaltam que na rede privada, arriscamo-nos a dizer que não somente nela, mas principalmente nela, a educação remota impôs aos “professores, pais e estudantes uma outra forma de pensar e organizar as atividades pedagógicas” e isso também ocorreu pelo fato de existir na rede particular uma relação comercial entre esses sujeitos.

Contudo, o ERE, da maneira como foi praticado na pandemia, segundo Nonato, Sales e Cavalcante (2021, p. 10), não pode ser classificado como Educação *On-line*, pois existem diferenças significativas entre essas duas perspectivas e práticas. Os autores assim argumentam:

Tal como implementado no contexto da pandemia da COVID-19, o ERE se justifica como a alternativa possível em um contexto de tal modo adverso e inesperado que nenhuma experiência prévia e aparato teórico consolidado na literatura da área de Educação estavam aptos a fornecer as respostas às demandas de professores, alunos e autoridades educacionais sobre como encaminhar os processos educativos com a supressão total da presença física dos sujeitos nos espaços formais de educação (Nonato; Sales; Cavalcante, 2021, p. 10).

Todavia, seu uso se justificou em decorrência da emergência pandêmica, conforme salientam os autores na citação acima.

É preciso, ainda, registrar que muitos professores vivenciaram essa experiência virtual pela primeira vez e foram obrigados a mudar a conduta pedagógica de forma urgente, devido às demandas suscitadas nesse contexto educacional. Esses professores precisaram mobilizar outros saberes e muitas vezes foram “atropelados” por eles, isto que, segundo Gallo (2018), “todo dizer é afetado em seus possíveis efeitos de sentido por essa materialidade própria da tecnologia” (Gallo, 2018, p. 346), assim a linguagem digital só é reconhecível e interpretável na exata medida do seu uso por sujeitos que precisa mobilizar certos saberes para interpretar seu enunciado digital, o que demonstra que esse sentido construído é social, histórico e ideologicamente determinado.

Nesse sentido, é importante pensarmos que quanto mais o professor se insere nesse ambiente mais ele se apropria e constrói sentidos, tendo as suas práticas pedagógicas ressignificadas por meio dessa linguagem. Então, podemos dizer que para utilizar as tecnologias digitais na prática de sala de aula necessitamos não só de técnica, mas precisamos entender que, conforme Siemens (2004) destaca, “a educação formal não mais cobre a maioria de nossa aprendizagem. A aprendizagem, agora, ocorre de várias maneiras – através de comunidades de prática, redes pessoais e através da conclusão de tarefas relacionadas ao trabalho” (Siemens, 2004, p. 1).

Dito isso, ao pensarmos na práxis, nos tempos atuais, verificamos que muitos de nós não estávamos preparados para mediar uma sala de aula virtual. Alves (2020, p. 355) afirma que na realidade da rede pública baiana “o corpo docente não se sente preparado para assumir as atividades escolares com a mediação das plataformas digitais, seja por conta do nível de letramento digital, ou, por limitações tecnológicas para acesso a estes artefatos”. Como consequência, como bem assinalam Rodrigues e Silva (2022, p. 3), ao invés de proporcionarem uma experiência nova, parecida com o modelo de ensino a distância, “a dinâmica que se impôs foi outra já que não havia uma sistemática preparação prévia de material a ser disponibilizado aos alunos”. Observamos que, em muitos casos, houve uma transposição de espaços, em que a sala de aula presencial foi transposta para virtual, ocasionando uma série de problemas apontados na pesquisa realizada por Souza e Bezerra (2020) e apresentada no ar-

tigo *A pandemia e a urgência das tecnologias: reflexões sobre os desafios para o ensino de língua portuguesa em tempos de isolamento social*, na revista *Signo*, a saber:

pouca exploração dos recursos tecnológicos, a participação pouco satisfatória dos alunos, a falta de diversificação de conteúdos expostos e do modo de exposição, a inexistência de uma rotina de estudos e o desinteresse de maior parte do alunado constituem o retrato do contexto atual da educação a distância neste momento de isolamento social, na realidade dos professores participantes da pesquisa (Souza; Bezerra, 2020, p. 13).

Lembramos também que muitos estudiosos no século passado nos apresentavam as tecnologias digitais como a solução de nossos problemas na sala de aula e nesse momento pandêmico descobrimos a necessidade de rever esses paradigmas. Um deles refere-se à supressão da presença física, das relações e interações sociais que ocorrem na sala de aula presencial que não são transpostas, ou melhor, não são atendidas satisfatoriamente nas salas de aulas no ambiente virtual. Sobre esse acontecimento subjetivo, Marcondes Filho (2013) nos alerta que:

os efeitos do presencial não podem ser recuperados pela tela, porque existe algo que só ocorre na relação direta e os aparelhos em momento algum conseguirão captar, que é a percepção da energia pessoal, da força interna de cada um, de seu *élan* próprio, que só pode ser sentido pela percepção através da sua emanção direta (Marcondes Filho, 2013, p. 33).

Podemos afirmar, então, que é no dialogismo que buscamos compreender a relação do sujeito com a sociedade atualmente, já que a língua é lugar de disputa e conflitos (Orlandi, 2017), porquanto entendemos que “o discurso toma a tecnologia, então, como uma materialidade na confluência com todas as outras” (Gallo, 2018, p. 346), conferindo ao dizer certa materialidade, visto que a linguagem faz parte da constituição dos sujei-

tos, é por ela que estes se inserem no mundo, ela é o elemento comum que promove a interação dos sujeitos em uma sociedade, decorrendo disso toda a dimensão e importância de se estudar as suas relações e interações. Volochinov (2019) salienta que a relação entre o sujeito e a realidade ocorre mediada pela sua interação entre os sujeitos sociais; para o autor, “o enunciado concreto (e não a abstração linguística) nasce, vive e morre no processo de interação social entre os participantes do enunciado” (Volochinov, 2019, p. 128).

O fato é que este acontecimento discursivo pandêmico fez como que as tecnologias digitais passassem de vez a fazer parte das nossas práticas sociais, trazendo-nos novos modos e novos eventos – temos, assim, sujeitos que se encontram atravessados por novas práticas e ideologias, que perpassam pela materialidade digital. De acordo com Gallo (2019), “a materialidade digital não só funda uma nova forma de circulação de discursos, não só exige uma nova forma de formulação dos discursos, como também constitui novos sentidos e novos sujeitos” (Gallo, 2019, p. 28). Sujeitos que estão em processo de ressignificação e que buscam novos sentidos para as suas antigas práticas.

Isto posto, fica claro que é preciso uma ampla discussão sobre os impactos pandêmicos na Educação e especificamente na sala de aula.

Contudo, na próxima seção, discutiremos brevemente o que compreendemos por leitura, no intuito de compreender o texto que nos propusemos a analisar.

Noção de leitura

Ao tentarmos definir o conceito de leitura para a AD, recorreremos a Orlandi (2001), pois nos alerta que este conceito pode apresentar alguns significados, a saber: leitura pode ser atribuição de sentidos; pode significar “concepção” – “leitura de mundo”; e no sentido acadêmico: construção de um aparato teórico e metodológico de aproximação de um texto – as várias leituras que fazemos.

Para esta investigação, defendemos que há múltiplos e variados modos de leitura e essa multiplicidade permite-nos uma leitura ampliada do texto proposto para análise.

Como dito anteriormente, o texto trata-se de uma charge sobre a precariedade do trabalho do professor e circulou nas redes sociais, no período pandêmico. De acordo com Orlandi (2001), toda leitura tem sua história, desse modo ela menciona que: “Para um mesmo texto, leituras possíveis em certas épocas não foram em outras, e leituras que não são possíveis hoje serão no futuro” (Orlandi, 2001, p. 41).

Conforme a autora, é preciso considerar o contexto histórico e ideológico dos acontecimentos e a relação estabelecida pelos sujeitos no processo, já que estes possuem suas experiências de vida, sua história.

Nesse sentido, concordamos quando Orlandi (2012) ressalta que uma leitura discursiva é aquela que “envolve o sujeito, a linguagem e a história em seus processos de produção” (Orlandi, 2012, p. 151). Isto acontece porque para a AD, como defendem Ferreira e Machado (2022),

Um texto/discurso representa efeito de sentidos entre interlocutores e, assim sendo, é uma unidade aberta a diferentes leituras. De outra forma, é um processo em que sujeito-autor e sujeito-leitor, reagindo pela materialidade linguística, em que se inscreve a historicidade, negociam-se sentidos (Ferreira; Machado, 2022, p. 6).

Sendo o texto uma unidade aberta, é preciso considerar que “saber ler é saber o que o texto diz e o que o texto não diz, mas constitui significativamente” (Orlandi, 1988, p. 11).

Isto posto, realizaremos, na seção de análise, uma das leituras possíveis do texto proposto. Antes, porém, abordaremos, a seguir, um pouco do que é o gênero discursivo charge.

O gênero discursivo charge

Segundo Possenti (2018), podemos assumir o discurso humorístico como um campo, pois, para o autor,

Cada indivíduo pertence a uma sociedade, é claro, mas seu modo de pertencimento passa pelo fato de que ele também pertence a um campo, ou a mais de um, e se submete tanto a regras que afetam todos os indivíduos (como declarar a renda), mas também a outras que afetam apenas os membros de um determinado campo (científico, jornalístico, literário, religioso etc.) (Possenti, 2018, p. 13).

Possenti (2018) destaca, ainda, que o traço principal de um campo “é que seus membros sigam normas específicas” (Possenti, 2018, p. 14), não apenas suas regras sociais, mas também as regras típicas de cada campo. Consoante o autor, essa concepção baseada na tese de Bourdieu sobre formação do campo literário aproxima-se de outras vertentes teóricas. Assim, ele nos alerta que “o que vale para as formações discursivas vale claramente para os campos” (Possenti, 2018, p. 15). É a FD que determina “uma regularidade própria de processos temporais; coloca o princípio de articulação entre uma série de acontecimentos discursivos e outras séries de acontecimentos, transformações, mutações e processos” (Foucault, [1969] 2008, p. 83).

Dessa maneira, segundo Possenti (2018), reconhecer o discurso humorístico como um campo é uma possibilidade para compreendê-lo melhor e isso se faz mais urgente no mundo atual, porque, com a inserção das tecnologias digitais e o advento de novos gêneros, o humor ganha cada vez mais destaque nos ambientes digitais, já que é possível através das charges, cartoons, tirinhas e memes, que se valem do humor, informar, ilustrar, lecionar e tratar de assuntos sensíveis, como política, religião e preconceito.

O gênero discursivo charge, na concepção de Pilla e Quadros (2009, p. 1), “[...] pode ser considerada uma prática discursiva situada no cosmo das relações entre o linguístico e o histórico-social”. É um gênero consti-

tuído de recursos linguísticos e semióticos. Na visão da AD, podemos dizer, então, que a relação existente entre língua/sujeito/história, língua/ideologia, heterogeneidade, formação discursiva compõe os elementos constitutivos da produção das charges e o humor se estabelece nessa associação. Assim sendo, os autores alertam-nos que “todo o processo de elaboração das charges tem por base ou fonte de inspiração outros textos e discursos, principalmente notícias veiculadas por jornais impressos e outros meios de comunicação” (Pilla; Quadros, 2009, p. 1).

É através do humor que a charge produz sentido, contudo é preciso salientar “que o humor não consiste apenas em provocar o riso, mas se constitui numa forma crítica de relação do sujeito com o mundo e com os sentidos, uma possibilidade de resistência do sujeito” (Farias; Silva, 2016, p. 152). Trata-se de um gênero que tem por objetivo satirizar e/ou criticar um personagem ou situação social, que está sempre se relacionando com outro texto, tem o aspecto da intertextualidade que faz como que seja preciso acionar a memória discursiva para sua produção de sentido.

Como vimos, são inúmeras as perspectivas de interpretação para uma charge, e aqui estamos propomos uma leitura, dentre muitas que poderiam ser feitas.

Deste modo, para nossa análise escolhemos uma charge que circulou nas redes sociais durante o período pandêmico.

3 Análise e resultados

Nesta seção, apresentaremos a análise das condições de produção de uma charge, sob a perspectiva da Análise do Discurso francesa.

A charge, a seguir, apresentada na Figura 1, é do ilustrador Nando Motta e foi publicada na sua página do Facebook, “Desenhos do Nando”, no dia 18/09/20. Nando Motta costuma postar suas ilustrações semanalmente, sendo sempre uma crítica a uma notícia veiculada, relacionadas a fatos históricos, tributos a artistas e datas comemorativas. Durante a pandemia, suas ilustrações sempre possuíam críticas ao posicionamento do governo brasileiro.

Figura 1—Charge de Nando Motta



Fonte: Página do Facebook “Desenhos do Nando”.²

Na charge apresentada observamos que o tema da ilustração versa sobre “o trabalho do professor na pandemia”, principalmente em relação ao trabalho da professora, já que este gênero é o que mais ocupa as salas de aula em nosso país. Essa temática remete-nos aos vários problemas que o professor sofre no exercício de sua profissão e com a pandemia só houve agravamento de sua situação. Podemos dizer que o discurso presente na charge nos leva a outros discursos sobre o trabalho do professor.

Como fato histórico, sabemos que a ilustração anterior foi produzida no mês de setembro de 2020, período em que completávamos seis meses de pandemia, e os professores estavam no auge do trabalho remoto, pois foram obrigados a se adaptar à nova realidade.

A charge mostra uma mulher com feição irritada, em um ambiente que parece ser uma cozinha, escrevendo em uma parede azulejada, com uma criança sentada no chão chorando, um cachorro latindo, a cena

² Disponível em: <https://www.facebook.com/desenhosdonando/photos/a.1615515068716641/2805658009702335>. Acesso em: 10 mar. 2022.

desenhada é um caos. Nesse ambiente também temos uma mesa com um computador aberto na página que sugere ser uma aula virtual, acima do computador mostra que o sinal da internet está fraco, nessa mesa também temos livros empilhados e um café. Todos esses elementos descritos que estão materializados no texto levam-nos a produzir o efeito de sentido de que se trata de uma professora, cansada, sobrecarregada, dando aula em condições inadequadas. Como dito anteriormente, além de não estarem preparados para a transposição de ambiente, os professores tiveram que ocupar vários papéis sociais, já que a sala de aula invadiu o seu espaço privado. Um novo sujeito precisou ser constituído pela nova experiência que estava sendo vivenciada. Os professores foram forçados a inquirir e a produzir sentidos àquela prática que surgiu pelo momento pandêmico e que alterou a sua maneira de viver até então conhecida. Como sabemos e podemos inferir na charge, o acontecimento discursivo pandêmico provocou estranhamentos e angústias. E ainda não conseguimos dizer que sujeito é esse atravessado pela pandemia, pois este ainda se encontra nessa vivência.

Ao analisarmos a imagem retratada da mulher, temos a figura de uma mulher simples, com os cabelos presos em rabo de cavalo, vestindo blusa e saia, tendo nos seus pés uma sandália de dedo. Podemos inferir que essa imagem subjetiva à mulher no lugar social de responsável pela casa, preparação do alimento, limpeza, cuidado dos filhos etc., àquela que pode realizar mil tarefas ao mesmo tempo. Sabemos que existe na sociedade a idealização de que é da natureza feminina, da sua essência, dar conta de todos os seus trabalhos, lugar que coloca a mulher no topo da exaustão.

Quanto à frase escrita na ilustração: “dar aula em casa não dá trabalho. Dá muito mais trabalho!!!”, temos na materialidade linguística a constatação do problema vivenciado pelas professoras na pandemia, quando a sala de aula passa a ser configurada no espaço privado. Esse evento modificou toda a rotina da casa que passa ser também a sala de aula. Sabemos que na pandemia uma das maneiras de existir do sujeito professor foi assumir todo o trabalho que compõe seu fazer pedagógico no ambiente digital e na sua casa todo o trabalho que envolve ser parte

de uma família. Foi preciso incorporar as duas instâncias para que fosse possível a realização do trabalho que é fonte de sobrevivência.

Em síntese, a compreensão dos discursos que compõem uma charge requer um entendimento do material linguístico e dos elementos não verbais, pois juntos dão significados para a materialidade discursiva.

Considerações finais

Neste estudo, por meio do discurso humorístico de uma charge pudemos apontar a precariedade do trabalho do professor na pandemia, que teve seu espaço privado invadido e foi obrigado a ressignificar seu lugar social.

Verificamos também que a compreensão dos discursos que compõem uma charge requer um entendimento do material linguístico e dos elementos não verbais que combinados dão significados para a materialidade discursiva.

Vimos que os desafios impostos pela pandemia, ao professor, no que diz respeito à necessidade de ressignificação das suas práticas pedagógicas, pelo uso das tecnologias digitais, são enormes e precisam ser discutidos amplamente.

Dessa forma, precisamos sempre refletir sobre as questões que perpassam nosso fazer pedagógico e essa reflexão também é possível através do gênero discursivo charge, já que é de sua natureza usar o humor para criticar ou satirizar uma dada situação.

Por fim, pode-se dizer que as questões que perpassam a Educação brasileira e o trabalho do professor há mais de 20 anos e que aqui foram apontadas brevemente não terão resolução com o fim da pandemia. Muito pelo contrário, pois estudos já apontam que as consequências são sérias e levarão anos para serem sanadas.

Ainda não vislumbramos o pós-pandemia. Não conseguimos enxergar o fim do túnel. Aliás, nada ainda é certo, tudo é incerto, apesar de assistirmos a um movimento de tentativa de retorno à “normalidade”.

Referências

ASSIS, Juliana Alves; KOMESU, Fabiana; FLUCKIGER, Cédric. Em torno dos efeitos da Covid-19 em práticas letradas acadêmicas. In: ASSIS, Juliana Alves; KOMESU, Fabiana; FLUCKIGER Cédric. **Práticas discursivas em letramento acadêmico** [recurso eletrônico]: questões em estudo: volume IV: Efeitos da Covid-19 em práticas letradas acadêmicas. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2020.

FARIAS, Washington Silva de; SILVA, Telma Cristina Gomes da. O gesto de interpretação no discurso de humor político: o caso de uma charge. **Entremeios**, 2016. Disponível em: <http://www.entremeios.inf.br/published/372.pdf>. Acesso em: 12 de setembro de 2022.

FERREIRA, Irene de Marco; MACHADO, Rosely Diniz da Silva. Reflexões sobre leitura e ensino sob a perspectiva da Análise do Discurso: uma possível contribuição para o ensino de leitura na escola básica. **Atos de Pesquisa em Educação**, [S.l.], v. 17, n. 1, p. e9284, ago. 2022. ISSN 1809-0354. Disponível em: <https://bu.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/9284>. Acesso em: 27 jan. 2023. doi: <http://dx.doi.org/10.7867/1809-03542022e9284>.

FLUCKIGER, Cédric. Aprender em tempos da epidemia de Covid-19: contribuições da noção de letramento digital. In: ASSIS, Juliana Alves; KOMESU, Fabiana; FLUCKIGER Cédric. **Práticas discursivas em letramento acadêmico** [recurso eletrônico]: questões em estudo: volume IV: Efeitos da Covid-19 em práticas letradas acadêmicas. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2020.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Tradução Lara Fraga de Almeida Sampaio. 10. Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

GALLO, Solange Leda. Na Teoria e na Prática: para onde vamos? In: FLORES, Giovanna Benedetto *et al.* (Org.). **Análise de Discurso em Rede: Cultura e Mídia**. 1. ed. Campinas: Pontes, 2019, v. 4, p. 17-36.

MARCONDES FILHO, Ciro. **O rosto e a máquina: o fenômeno da comunicação visto pelos ângulos humano, medial e tecnológico**. São Paulo: Paulus, 2013.

MENDONÇA, F. Q. C. **Tecnologias digitais na sala de aula: reflexões sobre a aprendizagem de produção textual**. 2020. 152 f. Dissertação (Mestrado em Letras)–Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-

Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens–PPGCEL, Vitória da Conquista, 2020.

MENDONÇA, F Q C; SOARES, C V O C. Tecnologias digitais na sala de aula: potencializando a aprendizagem da produção textual no ensino médio. *In*: MATIAS, Richard. Brunel; LOUSADA, Gouvêa Eliane; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. **Gêneros textuais/discursivos y tecnologías digitales: X SIGET-Simposio Internacional de Estudios sobre Géneros textuales: géneros textuales/discursivos, prácticas de lenguaje y voces del sur en diálogo**. 1a ed. Córdoba, 2020. p.119-130

NONATO, E. do R. S.; SALES, M. V. S.; CAVALCANTE, T. R. Cultura digital e recursos pedagógicos digitais: um panorama da docência na Covid-19. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 17, n. 45, p. 8-32, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i45.8309. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8309>. Acesso em: 27 jan. 2022.

ORLANDI, Eni P. **Discurso e leitura**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ORLANDI, Eni P. Análise de discurso. *In*: ORLANDI, Eni P; LAGAZZI-RODRIGUES (Orgs.). **Discurso e textualidade**. Campinas: Pontes, 2017. p. 15-35.

PILLA, Armando; QUADROS, Cynthia Boos de. Charges: uma leitura orientada pela análise do discurso de linha francesa. **Linguagens–Revista de Letras, Artes e Comunicação**. ISSN 1981-9943. Blumenau, v. 3, n. 3, p. 226-239, set./dez. 2009. Disponível em: <http://proxy.furb.br/ojs/index.php/linguagens/article/view/1497/1402>. Acesso feito em: 01 jun. 2021.

POSSENTI, Sírio. Cinco ensaios sobre humor e análise do discurso. São Paulo: Parábola, 2018

PRETTO, Nelson de Luca. Redes sociais e educação: o que quer a geração alt+tab nas ruas? **Liinc em Revista**, v. 10, n. 1, 2014. Disponível em: <http://revista.ibict.br/liinc/article/view/3498>. Acesso em: 10 maio 2019.

RAMBO, L I. Prefácio. *In*: **Desafios da educação em tempos de pandemia** / organizadores: Janete Palú, Jenerton Arlan Schütz, Leandro Mayer.–Cruz Alta: Ilustração, 2020. 324 p.

RODRIGUES, D L D I; SILVA, J Q G. **Breves notas sobre a interação em aula de leitura por meio de plataformas digitais**. (2022, no prelo)

SIEMENS, George. Conectivismo: Uma Teoria de Aprendizagem para a Idade Digital. Competências profissionais *In*: **Webcompetencias**. 2004. Disponível em: <http://www.webcompetencias.com/textos/conectivismo.html>. Acesso em: 21 fev. 2019.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

SOUZA, W. G. de; BEZERRA, J. D. J. A pandemia e a urgência das tecnologias: reflexões sobre os desafios para o ensino de língua portuguesa em tempos de isolamento social. **Signo**, [s. l.], v. 46, n. 85, p. 2–14, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.17058/signo.v46i85.15626>. Acesso em: 01 fev. 2022

VOLÓCHINOV, Valentin N. A palavra na vida e a palavra na poesia: para uma poética sociológica. *In*: VOLÓCHINOV, Valentin N. **A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos e poemas**. Organização, tradução, ensaio introdutório e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólvoka Américo. São Paulo: Editora 34, 2019. p. 109-146.

A CONSTRUÇÃO DIALÓGICA DO GÊNERO COMENTÁRIO *ON-LINE* NO *FACEBOOK*

Maiara Amorim Pereira¹

Luís Henrique Serra²

Introdução

As diferentes formas de linguagem se materializam nos diversos contextos da vida social, nos processos complexos de relação com o outro, assim, se constitui um evento dialógico. Bakhtin (1981), ao discorrer sobre o dialogismo, o coloca enquanto instância inerente à constituição de uma sociedade humana, sobretudo porque, é a partir dela, que as sociedades criam identidades e estruturas ideológicas. No contexto dessas discussões, o diálogo ou o dialogismo não se limita ao diálogo face a face, mas nas inúmeras instâncias interativas.

O ambiente virtual, como um espaço de encontro entre indivíduos de diferentes formações sociais e ideológicas, torna-se um complexo sistema de interações importantes, um espaço cada vez mais frequentado e de complexas redes de dialogismos. Nesse sentido, a investigação das relações dialógica que se materializam no meio digital se faz cada vez mais necessária, dado as inúmeras formas de expressão favorecidas por ele,

1 Graduada em Linguagens e Códigos/Língua Portuguesa. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras–Bacabal, UFMA. maiara.pereira@discente.ufma.br

2 Doutor em Letras. Docente do Programa de Pós-graduação em Letras – Bacabal, UFMA. luis.henrique@ufma.br

o que aponta para caminhos de discussão sobre o fenômeno do diálogo e das interações humanas.

Nos diferentes ambientes que o mundo virtual propicia, neste trabalho destacaremos o comentário *on-line*, presente em diversos sites e redes sociais, conforme pontua Cunha (2014). O comentário *on-line* se constitui como um espaço de expressão e interação, onde os internautas e as diferentes formas de pensar e de se posicionar no mundo dialogam, a partir da possibilidade de respostas que esse gênero oferece. Os recursos disponibilizados pelas plataformas de interação, principalmente em redes sociais, são vastos, permitindo que os internautas retomem dizeres outros, seja de outros internautas ou mobilizem discursos outros que estão na memória social. Os espaços de redes sociais em que predomina o discurso jornalístico, os embates ideológicos aparecem de forma muito recorrente, a construção de diversos pontos de vistas é marcada por um conteúdo ideológico, em que os internautas mantêm atitudes de concordância ou discordância em relação ao dito, seja na notícia ou em outros comentários que são replicados.

Assim, por tratar-se de um gênero dialógico, o gênero comentário *on-line* é um espaço de materialização de embates, de exposição de diferentes pontos de vista, por isso, um gênero que diz muito sobre o caráter dialógico da linguagem. Por essa e por outras razões, o gênero comentário *online* merece atenção. Considerando essas questões, este trabalho objetiva investigar a construção dialógica interlocutiva e interdiscursiva do gênero comentário *online* em portais de notícias do *facebook*. Os comentários que compõem o *corpus* foram retirados de duas matérias, publicadas por dois veículos de imprensa diferentes, por meio dos seus perfis no *facebook*, o primeiro perfil trata-se da Carta Capital, com a matéria intitulada “Fachin diz que ‘quem trata de eleições são forças desarmadas’ e ‘ninguém interferirá’ no processo” e o segundo trata-se do perfil da CNN Brasil, com a notícia intitulada “Presidente do TSE diz que quem trata de eleições são “forças desarmadas”, ambas as notícias noticiam o mesmo acontecimento. A escolha desses perfis na *internet* foi feita tendo em vista que os dois são instâncias discursivas marcadas por identidades político-ideológicas diferentes.

O dialogismo enquanto elemento fundamental da linguagem

Tratando sobre os estudos da linguagem, Volóchinov (2018) apresenta uma discussão envolvendo duas tendências, o subjetivismo individualista e o objetivismo abstrato. No subjetivismo individualista, a língua é vista em sua individualidade, nascendo no psiquismo social ou nos aspectos biológicos, e não no meio social. Nessa abordagem a língua é um produto do interior e vai sendo projetada para o exterior. A interação e o funcionamento da linguagem em diferentes instâncias são deixados de lado e a enunciação não é vista em seu aspecto integral. No objetivismo abstrato, o autor expõe uma unicidade da língua, como um sistema fixo, como elementos normativos idênticos, passados de geração em geração, sendo somente aceitos e não transformados pelo processo de uso. Além disso, os elementos linguísticos têm destaque e o contexto social é um pretexto para alguns fenômenos sistemáticos.

Tanto o objetivismo abstrato quanto o subjetivismo individualista não se importam com o contexto social e interacional da língua e os efeitos que esse tipo de fenômeno pode favorecer. Nesse sentido, Volóchinov (2018) se opõe a essas duas tendências, enfatizando que:

A realidade efetiva da linguagem não é o sistema abstrato de formas linguísticas nem o enunciado monológico isolado, tampouco o ato psicofisiológico de sua realização, mas o acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados. (Volóchinov, 2018, p. 219).

Dessa forma, a concepção de língua defendida por Volóchinov não se restringe apenas aos elementos linguísticos que dela fazem parte, mas acrescenta e amplia outros elementos que são próprios de um processo interativo e dinâmico. Assim, nessa perspectiva, o social não pode ser desprezado, já que a construção do enunciado parte de dois indivíduos socialmente organizados (Volóchinov, 2018).

É partindo dessa concepção de língua enquanto elemento social que Volóchinov e o círculo estudam o conceito de dialogismo. Bakhtin

(1981, p. 34), ao discorrer sobre o dialogismo, ressalta que “As relações dialógicas – fenômeno bem mais amplo do que as relações entre réplicas do diálogo expresso composicionalmente – são um fenômeno quase universal, que penetra toda linguagem humana”. Assim, as relações dialógicas, o dialogismo é inerente à linguagem humana, a todo ato comunicativo real e social, estando para além das réplicas do diálogo, permeando o contexto verbal e extraverbal.

Nessa instância dialógica, a linguagem é regida pela produção de enunciados, estes definidos por Bakhtin (2016) como elos na cadeia da comunicação discursiva. Nessa perspectiva, os enunciados não existem sozinhos, sim na imersão das relações dialógicas, a partir de uma estreita relação com outros enunciados. Fiorin (2018), ao tratar da natural dialogicidade da linguagem, ressalta que o enunciado não existe fora das relações dialógicas, seja lá qual seja a sua dimensão e materialidade. Nesse sentido, a existência de linguagem já é um sinal evidente de algum tipo de dialogicidade.

Bakhtin (2016) explica que todo enunciado é responsivo, e, nesse sentido, ele explicita que:

Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante (Bakhtin, 2016, p. 25).

A compreensão do enunciado pressupõe uma resposta, cada discurso proferido responde a discursos ditos anteriormente ou em discursos não explicitamente conhecidos. Nesse complexo processo responsivo, os fios dialógicos e ideológicos vão se formando, os enunciados vão se constituindo enquanto elos, que mantém relações entre si.

Para Volóchinov, “Tudo que é ideológico possui *significação* [...]” (Volóchinov, 2018, p. 91). O signo e a ideologia são interdependentes, a ideologia se forma a partir da existência do signo, conseqüentemente, o signo é composto por ideologias. Volóchinov (2018) ressalta que o signo

reflete e refrata a realidade, assim, o autor pontua “O signo não é somente uma parte da realidade, mas também reflete e refrata uma outra realidade, sendo por isso mesmo capaz de distorcê-la, de ser-lhe fiel, percebê-la de um ponto de vista específico [...]” (Volóchinov, 2018, p. 93). Desse modo, qualquer elemento constituído como signo não se limita a sua significação natural. Assim, o signo com seu poder de reflexão e refração, faz com que a realidade seja vista, compreendida e expressa a partir de diferentes formas.

É por meio do dialogismo, da possibilidade de refração que o indivíduo vai construindo seus sentidos, seus modos de dizer, seus pontos de vistas. Cunha (2014) ao falar sobre o ponto de vista (PDV), se inspira nas reflexões do círculo e pontua a dinamicidade e flexibilidade da exposição de pontos de vista na sociedade. Nesse sentido, sobre a exposição de um ponto de vista, Cunha (2014) pontua:

[...] o PDV é dinâmico e contingente, comporta movimentos e modificações, pode ser objeto de reavaliações, reacentuações, pode ser corrigido por outro em razão do lugar, do que se considera principal ou secundário. Por outro lado, pode se ter uma constância, ser compatível com um outro ou impedir de se ter um outro. (Cunha 2014, p. 15)

Desse modo, o ponto de vista emerge do social, da relação que se estabelece com o outro, com os enunciados que vão se materializando no processo interativo, a partir da possibilidade de resposta, seja numa atitude de confronto ou de concordância. Assim, o ponto de vista é móvel, se modifica, se acentua a depender das condições da interação, do momento e dos participantes nela envolvidos. Cunha (2015) aponta para a presença constante de diferentes pontos de vista em nossa vida, tendo em vista que eles estão estritamente ligados às nossas vivências, além de denotarem valores. A autora pontua ainda que é da posição que se ocupa enquanto sujeito histórico que os aspectos da realidade pertinentes a cada sujeito são apreendidos e ajudam a constituir o ponto de vista.

Nessa grande teia dialógica que é a linguagem, Cunha (2011) discorre acerca de duas noções de dialogismo, o interdiscursivo e o interlocutivo. Assim, a autora pontua: “a) o dialogismo interdiscursivo, das figuras do discurso outro no discurso atual, do já-dito; b) o dialogismo interlocutivo, do direcionamento ao outro, àquele a quem o enunciador se dirige” Cunha (2011, p. 122). Em outros termos, o dialogismo interdiscursivo se refere à interferência do discurso já-dito em outros discursos, ele nasce no momento em que o discurso anterior adentra no discurso atual, transportando para dentro dele inúmeras vozes, assim, temos o atravessamento entre os discursos. Já o dialogismo interlocutivo, se refere ao endereçamento do discurso, ao outro indivíduo que está inserido no processo comunicativo, a esse interlocutor específico a quem se dirige. Nesse dialogismo, a relação com esse outro é direcionada pela necessidade de compreensão, para isso, o indivíduo seleciona no momento da interação aquilo que vai direcionar ao outro, visando uma melhor compreensão do ouvinte.

O gênero comentário *on-line*

Ao pensar o gênero enquanto instância pelo qual a comunicação acontece, Bakhtin (2016), aponta que os campos que utilizam a língua elaboram seus tipos relativamente estáveis de enunciados, e esses usos ficaram denominados e reconhecidos pelo filósofo como gêneros do discurso. Desse modo, nas diferentes interações sociais temos a materialização de gêneros específicos para cada campo da língua. Quando pensamos o ambiente virtual e sua infinidade de formas pelas quais a comunicação acontece, destacamos o comentário *on-line*, tratando-se de um gênero que se materializa nos diversos espaços da interação virtual. Cunha (2014) define que:

O comentário é, portanto, uma prática discursiva que tem seu propósito e suas regras: a partir de um texto fonte, o leitor constrói novos discursos, reacentuando diferentemente os aspectos temáticos, os sentidos múltiplos, explícitos ou subentendidos, ou introduzindo deslocamentos e mudanças de tema em função do seu PDV [...] (Cunha, 2014, p. 15-16).

Nesse sentido, o texto fonte é o ponto de partida para a constituição de comentários, que são materializados logo abaixo desse texto. Nos comentários de postagens nas diferentes instâncias do *on-line*, os internautas expõem suas enunciações/discursos, criando diversos sentidos e mobilizando outros discursos que exteriores ao assunto discutido no texto fonte, trazendo novos temas e revivendo dizeres. O comentário *on-line* é um espaço de expressão, marcado pelo embate entre pontos de vistas que hora se assemelham ou se repelem, em outras palavras, o espaço do comentário *on-line* é um espaço dialógico.

Cunha (2014) aponta ainda para a espontaneidade presente no gênero, tendo em vista que os internautas conversam entre si espontaneamente, como se estivessem inseridos em um diálogo cotidiano. Paveau (2021), ao discutir acerca do gênero comentário *on-line* e a possibilidade de resposta oferecida nele, ressalta que a função responder permite ao internauta uma recursividade ilimitada, que possibilita a abertura de comentários. Assim, a opção responder abre espaço para a materialização de inúmeros comentários, bem como faz com que tenhamos a materialização de discussões, além da interação imediata. Essa responsividade permite fazer com que tenhamos uma ampliação dos sentidos do texto fonte, conforme ressalta Paveau (2021).

Considerando, como Bakhtin, que todo enunciado é dialógico e que o comentário *on-line* é uma instância de interação na sociedade, considerando ainda que o dialogismo é uma condição da existência da linguagem e as diferentes formas de dialogismo, observaremos essas interações em comentários online publicados na rede social *Facebook*.

Dialogismos nas redes: as manifestações discursivas em comentários *on-line* no *Facebook*

O *corpus* selecionado para análise é constituído de comentários *on-line* retirados de uma mesma notícia (mesmo acontecimento noticiado), publicada em dois veículos de imprensa brasileira. Um dos perfis é o da Carta Capital e outro no perfil da CNN Brasil. No portal Carta Capital a matéria foi intitulada: *'Fachin diz que quem trata de eleição são forças desarmadas e ninguém interferirá no processo'*. No portal CNN Brasil:

“Presidente do TSE diz que quem trata de eleições são “forças desarmadas”. A publicação está relacionada ao rumor de que as forças armadas brasileiras, notadamente o exército, faria interferências no processo eleitoral por suspeitas de fraude no sistema eletrônico das eleições brasileiras. O episódio criou bastante polêmica porque o presidente do Brasil, à época, ameaçava não promover eleição no Brasil e usar o exército brasileiro caso as suspeitas não fossem resolvidas pelo Tribunal Superior Eleitoral (TSE).

Para as análises, tendo em vista a extensão do *corpus*, foram selecionados inicialmente um quantitativo de dez comentários de cada perfil, posteriormente fizemos um segundo recorte, selecionando duas sequências de comentários, que totalizam seis comentários, sendo estes com réplicas/respostas ou não. Nesse sentido, procuramos selecionar comentários em sequência, tendo em vista que estes formam uma corrente de enunciados que se respondem, que se complementam.

Imagem 01—Print de manchete publicada no Facebook no perfil Carta Capital



Fonte: <https://www.facebook.com/page/229151370439618/search/?q=Fachin%20diz%20que%20quem%20>. Acesso em: 06 jun. 2022.

Imagem 02–Print de manchete publicada no Facebook no perfil CNN Brasil



Fonte: <https://www.facebook.com/page/229151370439618/search/?q=-Fachin%20diz%20que%20%27quem%20trata%20de%20elei%C3%A7%C3%A3o%20s%C3%A3o%20for%C3%A7as%20desarmadas%22%20e%20>

Acesso em: 06 jun. 2022.

Ambas as publicações são uma chamada para a matéria nesses periódicos em que é noticiada uma fala do presidente do STE, que comentou “Quem trata de eleição são forças desarmadas e, portanto, dizem respeito à população civil, que de maneira livre e consciente escolhe seus representantes. Logo, diálogo sim, colaboração sim, mas a palavra final é da Justiça Eleitoral”. As declarações sobre as eleições foram feitas durante visita às instalações do TSE, onde ocorrem testes de segurança nas urnas eletrônicas por parte do exército e da sociedade civil.

As análises sobre os comentários a essa publicação estão divididas em duas sequências de comentários: a primeira sequência correspondendo a comentários do perfil da Carta Capital, e a segunda sequência que diz respeito a comentários do perfil CNN Brasil. Organizamos o comentário (1) como comentário da publicação e a sequência o comentário do comentário. Por questões éticas, os nomes dos internautas serão indicados

apenas pelas iniciais dos dois primeiros nomes, além disso, as respostas serão indicadas por R.

Quadro 01–Sequência de comentários (perfil Carta Capital)

(1) SS: Queremos Eleições limpas com transparência contagem pública dos votos povo brasileiro de bem trabalhador honesto acordou nunca mais será enganado por políticos corruptos bandidos

(2)R: LR: SS GADO

(3)R: MB: SS tu tá em Nárnica é? Kkkk “nunca mais serão enganados por políticos corruptos” hahahahaha Bolsonaro é ladrão!!”

Fonte: <https://www.facebook.com/page/229151370439618/search/?q=Facin%20diz%20que%20quem%20>. Acesso em: 06 jun. 2022.

Os comentários têm como ponto de partida o texto fonte, que serve de motivação para que os internautas se manifestem no ambiente digital, entretanto, os internautas, no espaço dos comentários, vão mobilizando relações dialógicas que acabam colocando as discussões do texto fonte em segundo plano.

O comentário que inicia a sequência trata-se de um comentário principal, o internauta diz: “*Queremos Eleições limpas com transparência contagem pública dos votos povo brasileiro de bem trabalhador honesto acordou nunca mais será enganado por políticos corruptos bandidos*”. A construção do comentário nos aponta para um ponto de vista perpassado pelo entrelaçamento de outras vozes, tendo em vista que esse internauta parece se colocar como um representante coletivo de outros indivíduos que comungam de seu mesmo ponto de vista. Quando diz: “*Queremos Eleições limpas com transparência contagem pública dos votos*”, o internauta se coloca em uma posição de discordância em relação ao dito na notícia, ele parece tecer uma crítica ao modo como às eleições são conduzidas atualmente, dado que ele se posiciona a favor da contagem de votos pública, solução dada pelo então presidente da república para resolver a possível fraude nas eleições, ideia defendida por um grupo político brasileiro.

Nessa cadeia interativa, alguns embates ideológicos são evidentes. Enquanto que a defesa do sistema eleitoral brasileiro demarca um grupo

político de esquerda, que era oposição à época, o ataque a esse sistema demarca o grupo oposto. Dessa forma, os comentários estão condicionados a essa disputa ideológica evidente nos comentários, em que os que defendem uma intervenção no sistema eleitoral pelo exército são notadamente do grupo da situação. Desse modo, comentário em que se evidenciam o pedido de eleições limpas e contagem pública dos votos são originados do discurso de que o sistema eleitoral brasileiro é corrupto e sujo, que o tribunal eleitoral brasileiro não manifesta a vontade da maioria da população. Esse discurso, à época, era alimentado pelo então presidente Jair Messias Bolsonaro (Partido Socialista Liberal – PSL) e seus seguidores. Nesse sentido, o comentário identifica o dono dele como alguém que se posiciona ao lado daqueles que criticam o sistema eleitoral brasileiro, sendo esse internauta também um desses críticos.

O internauta expõe seu descontentamento em relação a alguns políticos, a quem ele chama de “*políticos corruptos bandidos*”, por não citar explicitamente quem são esses políticos corruptos, abre-se espaço para muitas interpretações, ficando na responsabilidade do leitor a inferência quanto aos nomes desses políticos. O comentário é revertido de um tom ofensivo/agressivo, bem como é perpassado por fios ideológicos que apontam para a defesa e tomada de uma posição política do internauta.

O ponto de vista exposto pelo internauta abre espaço para réplicas que estabelecem relações dialógicas de concordância ou refutação, onde o comentário passa a ser contestado, analisado, dando origens a outros comentários. Assim, estabelecendo um elo com o comentário principal, temos os comentários (2) e (3), que funcionam como respostas a esse comentário anterior. Temos, então, a manifestação do que Paveau (2021) chama de recursividade ilimitada, que abre espaço para a materialização ilimitada de comentários, conseqüentemente, para a manifestação de relações dialógicas.

O comentário (2) se insere no diálogo replicando o comentário (1), esse internauta expõe um enunciado composto de uma única palavra, sendo ela “*Gado*”. Embora seja um comentário limitado a uma única palavra, ele é carregado de sentidos. Como se sabe, a palavra gado está relacionada ao conjunto de animais quadrúpedes fornecedores de proteínas

e pelas para o ser-humano. Entretanto, o termo gado, quando se considera o contexto político, é uma forma pejorativa de se referir aos eleitores/ apoiadores de Jair Messias Bolsonaro.

O termo Gado é utilizado para denotar pouca inteligência e obediência cego ao que é dito pelo político brasileiro de extrema direita. Assim, tratando-se dessa relação da palavra com o contexto, Volóchinov (2018) ressalta que nenhuma palavra é neutra e, no contexto em que estamos investigando, ela passa a denotar um sentido específico. Assim, o internauta (2) se reporta ao internauta 01 por um termo pejorativo, demarcando o posicionamento político do internauta 02. A utilização desse único termo nos faz inferir que o internauta expõe um ponto de vista marcado por uma relação de discordância em relação ao dito pelo internauta 01, bem como se mostra politicamente contrário a posição ideológica expressa pelo internauta (1).

O comentário (2), por replicar/responder o comentário (1), estabelece com ele uma relação dialógica interlocutiva, tendo em vista que se utiliza do recurso da menção ao nome do internauta anterior. Essa forma de dialogismo é definida por Cunha (2011), como um dialogismo marcado pelo direcionamento mais específico ao outro, aos participantes da interação. O comentário (3) também comunga dessa mesma forma dialógica, tendo em vista que ele também se direciona para o internauta (1).

Assim, o internauta (3) continua a sequência dizendo: “*tu tá em Nárnia é? Kkkk “nunca mais serão enganados por políticos corruptos” hahahahaha Bolsonaro é ladrão!!*”. Esse internauta inicia seu comentário com a seguinte pergunta: “*tu tá em Nárnia é?*”, a pergunta é utilizada para ironizar e contraditar o dito pelo internauta (1), podemos inferir isso a partir da utilização do termo “*Nárnia*”, que diz respeito a um filme, que envolve fantasias. Neste sentido, o internauta (1) é visto como alguém que acredita em fantasia, mostrando uma violência simbólica e um posicionamento contrário. O internauta expõe um comentário perpassado por um tom de ironia e de deboche, expressos não só pelo termo “*Nárnia*”, mas também pelo uso de expressões linguísticas como, “*kkkk*” e “*hahahahaha*”, que imitam o riso no ambiente virtual, revelando atitude de depreciação. Essas

expressões expõem uma espontaneidade no comentário *online*, sendo ela uma característica do gênero, conforme explicitado por Cunha (2014).

No comentário, temos o entrelaçamento de vozes, dado que o internauta adere ao comentário anterior o transportando diretamente para seu comentário, isso pode ser percebido a partir da colocação entre aspas, que diz: “*nunca mais serão enganados por políticos corruptos*” a retomada do dito pelo internauta (1) com a colocação das aspas é feita para expressar um ponto de vista, marcado por uma posição e um sentido contrário, bem como para ironizar. O uso das aspas já sinaliza um discurso outro, Volóchinov (2018) define esse atravessamento entre discursos como discurso alheio, onde um se sobrepõe ao outro. Assim, a aderência ao discurso outros sinaliza a presença de uma atitude dialógica, tendo em vista o confronto entre duas vozes divergentes no espaço de materialização do comentário, a saber: a sua e a do internauta do comentário principal.

Ao finalizar seu comentário, o internauta mais uma vez expõe uma atitude marcada pelo dialogismo, quando diz: “*hahahahaha Bolsonaro é ladrão!!*”, ele retoma o contexto político do governo de Jair Messias Bolsonaro, assim, a medida em que discorda, também se utiliza de um tom um pouco agressivo, dado que é incisivo quando afirma que o ex-presidente da república é ladrão. O comentário é tecido por fios dialógicos e ideológicos, essa manifestação de outras vozes no comentário, expressa a relação que se mantém sempre com o dizer do outro.

Quadro 02–Sequência de comentários (perfil CNN Brasil)

- (4) AL:** Solta Lula, faz que faz e ainda não quer fiscalização.
- (5) HP:** Sem as Forças Armadas fica difícil eleições limpas, sem fraude.
- (6) R:** HP O Bolsonaro foi eleito em 2018 de quê forma? Ele já era, vai perder pela vontade do povo

Fonte: <https://www.facebook.com/page/229151370439618/search/?q=-Fachin%20diz%20que%20%27quem%20trata%20de%20elei%C3%A7%C3%A3o%20s%C3%A3o%20for%C3%A7as%20desarmadas%22%20e%20>

Acesso em: 06 Jun. 2022.

A sequência aqui exposta trata-se de comentários retirados do perfil CNN Brasil, no *Facebook*, e tratam da publicação mencionada anteriormente. Assim, o comentário (4) trata-se de um comentário da postagem. O comentário (4) diz: “*Solta Lula, faz que faz e ainda não quer fiscalização*”, desse modo, o internauta expõe um ponto de vista marcado pela oposição em relação às declarações do ministro na notícia, além de expor uma crítica. O internauta, para tecer seu ponto de vista, mobiliza outros acontecimentos que se distanciam do fato noticiado e que envolvem o presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Esse internauta insere em seu comentário o contexto de investigação, acusação e libertação de Lula.

Desse modo, ao dizer “*Solta Lula*” o internauta responsabiliza o ministro ou o Supremo Tribunal Federal – STF, pela soltura do ex-presidente. Além disso, ele diz “*faz que faz*”, sugerindo a participação do ministro em outras ações, entendidas de forma negativa, deixando isso em aberto, já que este não cita os outros acontecimentos aos quais o ministro esteve envolvido. De qualquer modo, é evidente o ataque que o grupo que se alinha ao então presidente da república, que tinha uma postura explícita de ataques ao supremo, porque o STF, em muitas vezes, agiu de modo a desagradar o presidente e ao grupo que se alinha como ele.

Nesse sentido, o comentário é construído pelo dialogismo interdiscursivo, que é definido por Cunha (2011) como um tipo de dialogismo em que as figuras do discurso outro se fazem presentes no discurso atual, é o já dito que atravessa o discurso. O comentário é marcado pela alusão aos eventos envolvendo o julgamento do então candidato Luiz Inácio Lula da Silva (Partido dos Trabalhadores), seu julgamento e prisão, entre os anos de 2016-2018. Dessa forma, a partir do dito, podemos perceber ecos de outros discursos/acontecimentos, que são mobilizados pelo internauta. Além disso, o comentário expõe uma voz ideológica que se assume em uma relação de oposição a Luiz Inácio Lula da Silva e ao STF, que são entendidos, no espectro do grupo de apoio do então presidente do Brasil à época, como indivíduos que defendem ideias imorais e são ladrões.

O internauta finaliza dizendo: “*e ainda não quer fiscalização*”, assim, ele se refere ao fato de o ministro dispensar o uso das forças armadas para fiscalizar as eleições. Desse modo, o comentário nos sugere que a soltura

de Lula, promovida, segundo ele, pelo ministro, já é motivo suficiente para uma fiscalização das forças armadas, ou seja, motivo para desconfiança no processo eleitoral. Desse modo, o internauta demarca seu posicionamento discursivo e ideológico no dialogismo entre posições de esquerda e direita.

Assim como os comentários anteriores, o comentário (5) também se trata de um enunciado principal, ele diz: “*Sem as Forças Armadas fica difícil eleições limpas, sem fraude*”. Esse internauta expõe um ponto de vista marcado pelo descrédito em relação à legalidade das eleições, seu ponto de vista condiciona as eleições limpas à atuação das forças armadas. Além disso, ele finaliza dizendo “*sem fraude*”, o que sugere que, para o internauta, o processo político brasileiro é fraudulento, alinhando-se ao internauta do comentário 1, concordando e acrescentando elementos que reforçam o posicionamento de ambos.

Dessa forma, o comentário do internauta não só comunga com o comentário anterior, como também faz uma acusação, que nos aponta para ecos de outros discursos, já que essa ideia de fiscalização das urnas não é partilhada apenas por esse internauta, mas sim, precede de outros discursos que ganharam força a partir da aproximação das eleições. Podemos entender essa relação com os discursos anteriores, a partir do dito por Bakhtin (2016), que afirma que o falante não é um Adão Bíblico que dá nome aos objetos pela primeira vez. Assim, cada discurso precede de outro anteriormente debatido, marcando o caráter dialógico da linguagem conforme pontua Volóchinov (2018).

O comentário (5) é replicado por outro internauta, materializando o comentário (6). As características do comentário *on-line* permitem essa atitude responsiva, favorecendo a construção de relações dialógicas entre os internautas e os pontos de vistas por eles expressos.

O comentário (6) diz: “*Bolsonaro foi eleito em 2018 de que forma? Ele já era, vai perder pela vontade do povo*”. Nesse comentário temos a materialização de uma pergunta retórica, que diz “*Bolsonaro foi eleito em 2018 de que forma?*”, A pergunta aponta para problematização do que é dito nos comentários anteriores. Desse modo, o comentário (6) pole-

miza com o comentário (5), ao questionar a forma com que Jair Messias Bolsonaro foi eleito em 2018. Desse modo, o fato Jair Messias Bolsonaro ter sido eleito pelo mesmo sistema eleitoral por meio das urnas eletrônicas e, sem a necessidade de fiscalização, o mesmo deve acontecer com o processo eleitoral em vigor à época dos comentários. Assim, o internauta no comentário (6) faz alusão ao contexto da eleição de 2018, sugerindo a legalidade das urnas. A divergência entre os pontos de vistas evidencia o comentado por Cunha (2014), quando ela afirma que o ponto de vista comporta movimentos e modificações, além de poder ser corrigido por outro, reavaliado, acentuado.

O internauta finaliza dizendo: *“Ele já era, vai perder pela vontade do povo”*. Esse comentário final reforça ainda mais o clima de disputa eleitoral e o interesse na derrota do mandatário na época. Desse modo, ao fazer essa colocação, o internauta assume em seu ponto de vista a descrença em relação a uma possível reeleição do presidente, na época, Jair Messias Bolsonaro, podemos inferir isso a partir do dito: *“Ele já era”* e *“vai perder”* nos sugerindo que é favorável a derrota do presidente. A possível derrota de Jair Messias Bolsonaro é atribuída pelo internauta ao povo, aos eleitores, conforme dito: *“vai perder pela vontade do povo”*, que, na visão desse internauta, não é favorável à continuação da gestão de Jair Messias Bolsonaro. Em outros termos, é possível inferir que no ponto de vista desse internauta, a derrota do presidente não será por conta de fraudes nas eleições, mas sim pela vontade do povo, ou seja, para ele, trata-se de uma vontade coletiva, independente de fiscalização ou não.

Os comentários apresentados denotam um clima de dialogismo e de embate entre ideologias e pontos de vista sobre as coisas. A profusão de comentários apresentados, os fatos retomados, os elementos linguísticos utilizados denotam pontos de vistas distintos e complexos, que se alinham em espectro políticos diferentes e divergentes. Esse clima de embate político ideológico, tão arraigado na sociedade, acaba por se evidenciar nos comentários feitos pelos indivíduos, que se posicionam, defendem e compartilham visões de mundo complexas, mas que estão alinhadas às ideologias que estão em embate. O recorte pela instância enunciativa revelou-se bastante interessante, porque, nele, é possível observar claros

pontos de vistas que se alinham com o que é defendido pelos veículos. Isso mostra que a identidade discursiva também é um elemento que leva os indivíduos a regirem às informações, comentando, compartilhando ou acrescentando o que é publicado pelos donos dos perfis analisados.

Considerações finais

As discussões levantadas nos permitiram observar as facetas de manifestação do dialogismo no mundo da digitalidade. Assim, as construções dialógicas do gênero no espaço social em que se materializa são favorecidas pela possibilidade de resposta às publicações dos diferentes perfis na internet. Esse aspecto permite com que os comentários sejam retomados, favorecendo a manifestação de embates, onde os pontos de vistas dos internautas vão sendo manifestados numa relação dialógica seja de concordância ou discordância.

A responsividade manifestada no gênero favorece a construção de relação dialógicas interlocutivas, quando os internautas mantêm diálogos direcionados com outros internautas, como ocorre, por exemplo, nos comentários que possuem réplicas. Além disso, temos a manifestação também de relações dialógicas interdiscursivas, quando temos mobilização de outros discursos no comentário. Essas relações dialógicas interdiscursivas se constituem como um fenômeno mais geral de relação entre discursos, sejam eles marcados explicitamente ou implicitamente. Assim, podemos dizer que essas duas instâncias dialógicas se fazem presentes por vezes de modo conjunto nos comentários expostos.

Nos comentários analisados, tivemos a forte presença de embates ideológicos e políticos, que parecem reflexos de suas vivências em sociedade que, conseqüentemente são materializados no gênero. Podemos dizer que o conteúdo da notícia também favorece essas discussões com teor político, tendo em vista que expõe uma temática política, o que faz com que os internautas manifestem suas opiniões não somente sobre o fato noticiado, mas também convoquem outros contextos que tem relação ou não com a notícia exposta.

Tanto os comentários do perfil Carta Capital, como os comentários do perfil CNN Brasil refletem, tradicionalmente, posições dialógicas que lhes atribuem identidades políticas, o que faz com que proliferem comentários posicionando-se favoravelmente ou condenando determinadas informações e personagens das notícias apresentadas. Os comentários aqui analisados denotam a importância dos comentários *on-line* como elementos de análise das ideologias e dos discursos vigentes na sociedade. A possibilidade de construção de comentário *on-line* e os recursos que ele oferece favorecem o debate público, a apresentação de ideias e fatos, além de denotar identidades políticas e ideológicas das diferentes esferas sociais que constroem a sociedade. Dessa forma, o comentário *on-line* é um fórum público em que as ideias se apresentam, muito embora, seja necessário destacar, que é possível reconhecer pontos de vista tanto de quem abre o debate quanto de quem segue os perfis das diferentes redes ideológicas da sociedade.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 1981.
- CUNHA, D. A. C. Reflexões sobre o ponto de vista e a construção discursiva de comentários de leitores na web. *In: Comentários na internet*. Imperatriz: UDUFMA, 2014, p. 11-22.
- CUNHA, D. A. C. Formas de presença do outro na circulação dos discursos. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 1, n. 5, p. 116-132, 2011.
- FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Contexto, 2018.
- PAVEAU, Marie-Anne. **Análise do discurso digital: dicionário das formas e das práticas**. Campinas: Pontes Editores, 2021.
- VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018. 376 p.

MULTILETRAMENTOS EM FOCO: ECLOSÃO E PERMANÊNCIA DOS GÊNEROS NATIVOS DIGITAIS COMO OBJETO DE ENSINO NO DISCURSO OFICIAL

Everton Henrique¹
Sônia Virginia Martins Pereira²

Introdução

A partir da década de 1970, temos um “clima de opinião”³ (Koerner, 1984 apud Altman, 2012) em que há a ebulição de termos caros aos estudos pós-estruturalistas de linguagem, como discurso, gêneros e enunciado, o que deslocou a atenção majoritariamente dada à forma da língua para as ações situadas de sujeitos. Circunscritos a essas discussões teórico-metodológicas, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) apresentaram e debateram a noção de letramento na década de 1990, por intermédio de ideias que convergem com o “modelo autônomo” (Street, 1984)

-
- 1 Graduando em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) da CAPES (2022-2023). E-mail: everton.souzasilva@ufpe.br.
 - 2 Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e Professora do Departamento de Letras da UFPE. E-mail: sonia.mpereira@ufpe.br.
 - 3 Isto é, as reflexões teórico-metodológicas e o contexto sócio-histórico que respaldam os conhecimentos (Koerner, 1984 apud Altman, 2012). No caso desta pesquisa, especificamente, são os debates sobre os modelos de letramento(s), o ensino-aprendizagem de gêneros e suas influências nas construções dos documentos analisados-PCN (1997, 1998, 2000) e BNCC (2017-2018).

de letramento, no singular e restrito à escrita, sem considerar o *continuum* fala-escrita, e aos gêneros textuais/discursivos pré-digitais.

Com um olhar privilegiado de quase duas décadas a mais que os Parâmetros, a Base traz, desde as suas competências gerais a todas as áreas do conhecimento, a necessidade de um ensino de língua que considera os gêneros pré-digitais e nativos digitais (Paveau, 2021). A necessidade se dá, como afirmado no próprio documento, porque a cultura digital faz parte da vida dos educandos, em geral, antes de chegarem à escola; porém, apesar dessa possível familiaridade⁴, falta, ainda, um olhar crítico por parte dos estudantes e da sociedade, de forma geral, sobre as tecnolinguagens, nos termos de Paveau (2021).

Assim, objetivamos discutir de que maneira perspectivas de multiletramentos e de gêneros pré-digitais ou nativos digitais⁵ se consolidaram como proposta didático-pedagógica na BNCC (2017-2018)⁶, em comparação aos PCN (1997, 1998, 2000), considerando a concepção desses documentos quanto à natureza pré-digital e nativa digital dos gêneros. O artigo que se segue está sistematizado categoricamente da seguinte forma: nos resultados e discussão, temos as subseções ‘O ‘modelo autônomo’ de letramento e seus impactos nos PCN (1997, 1998, 2000)’, ‘Os multiletramentos em foco na BNCC (2017-2018)’ e ‘A permanência dos gêneros nativos digitais no discurso digital’. A última seção, com as considerações finais, fecha o estudo evidenciando que há a estabilização da necessidade de um fazer docente de língua subsidiado pelos multiletramentos que concede a mesma relevância aos gêneros pré-digitais e nativos digitais.

4 Possível familiaridade porque a ideia de “nativos digitais” relacionada a pessoas nascidas pós-invenção da internet, criada por Prensky (2001 *apud* RIBEIRO, 2019), se encontra obsoleta. Assim como nesta pesquisa, Ribeiro (2019) problematiza tal noção e enfatiza que um diálogo entre os conhecimentos tecnológicos e digitais de pessoas de diferentes faixas etárias é mais proveitoso do que a segregação realizada por Prensky.

5 Ressaltamos que os termos-conceitos gêneros pré-digitais e nativos digitais não são utilizados pela Base, mas como descrevem adequadamente os fenômenos analisados, os utilizamos.

6 Nesta pesquisa, utilizamos “2017-2018” à vista do fato de que, apesar da versão final do documento ter sido entregue ao Conselho Nacional de Educação (CNE) em abril de 2017, todas as etapas do ensino básico, incluindo a do o médio, só estavam incluídas no referencial curricular em 2018.

Fundamentação teórica

Neste estudo, adotamos a perspectiva das relações entre o conceito de gêneros discursivos/textuais com as noções de texto e discurso, a partir da ideia de que o gênero estaria situado como ponto de convergência entre discurso e texto, conforme assinala Sobral (2010), que, à luz da teoria de gêneros bakhtiniana, concebe o texto em sua dupla dimensão, o reproduzível e o irreproduzível, que lhe confere estatuto de conjunto coerente de signos e estabelece sua relação com o gênero e o discurso. Bakhtin (2016) deixa visível essa relação ao afirmar que toda atividade humana está inserida em campos diversos e multiformes de usos da linguagem que se caracterizam por também apresentar formas de usos diversos e multiformes, tais quais os campos de atividade. Esse emprego ou usos da língua são efetuados por meio de enunciados concretos, visto pelo teórico russo como a unidade real da comunicação discursiva, em oposição a unidades abstratas da língua.

Desse modo, os gêneros resultam em padrões relativamente estáveis de enunciado, circunscritos a determinados contextos sócio-históricos, que possibilitam a interação discursiva, em qualquer esfera de comunicação humana, seja *online* ou *off-line*. Diante de diversificadas situações interacionais e comunicativas, do surgimento de novas mídias, da crescente inovação tecnológica e conseqüente transformações na rotina das pessoas, especialmente, impostas pelo uso da internet e da *web 2.0*, gêneros, textos e discursos são reconfigurados ou transmutados, nos termos bakhtinianos, em razão das peculiaridades da esfera digital. Desse modo, o currículo para o ensino de português precisou ser ajustado atentando para novas modalidades textuais, discursivas e genéricas, em propostas curriculares, como os PCN (1997, 1997, 2000) que traziam a ideia de gêneros “emergentes”, no contexto da tecnologia digital. Sobre essa ideia, Marcuschi (2010, p. 15) assevera que os “[...] gêneros emergentes nessa nova tecnologia são relativamente variados, mas a maioria deles tem similares em outros ambientes [...]”, ressaltando a origem de grande parte dos gêneros digitais no impresso.

Paveau (2021, p. 28, grifo nosso), em seus estudos assentados no campo da linguística, delinea a concepção de tecnogênero de discurs-

so (p. 323-332) e texto ou discurso nativo digital como “[...] o conjunto das *produções verbais elaboradas on-line*, quaisquer que sejam os aparelhos, as interfaces, as plataformas, ou as ferramentas da escrita [...]”. Claro está, na concepção da autora, a produção textual-discursiva na esfera digital, tipificada no próprio ambiente *on-line*, no que se pode entender a relativa autonomia da produção genérica digital, em decorrência de uma visão compósita da língua e do discurso, que estabelece um *continuum* entre a matéria linguageira e sua esfera de produção. Ainda que determinados gêneros tenham base no pré-digital, como na notícia do jornal impresso, por exemplo, na produção *on-line*, atravessada por recursos tecnológicos, eles se configuram como nativos digitais, como a *webnotícia*.

Diante desse cenário atual marcado pelo avanço tecnológico e pela criação de novas mídias eletrônicas e digitais, outras práticas de letramento se fazem necessárias, considerando-se a verbo-visualidade e a natureza compósita dos textos, discursos e gêneros que circulam no espaço digital. O chamado letramento digital requer uma educação multisemiótica, uma vez que recursos tecnolinguageiros tornaram-se traços constitutivos do tanto do discurso oral quanto do escrito. Ademais, novos modos de leitura e escrita, bem como as transformações do papel de leitor e autor, na esfera digital, em especial, pelo uso de dispositivos eletrônicos, plataformas, ferramentas de edição de textos e pela ampliação de redes discursivas proporcionadas pela hipertextualização própria desse campo vêm definindo um cenário educacional voltado para o desenvolvimento de habilidades multiletradas.

Quando, no término da década de 1990, os Parâmetros propuseram a tomada dos gêneros do discurso como objeto de ensino, houve uma quebra de paradigma no ensino de língua portuguesa, que trazia consigo, entre outras possibilidades, a reavaliação nas relações entre oralidade e escrita estabelecidas na escola brasileira. Da mesma forma, novas reavaliações se fazem urgentes, especialmente ligadas ao letramento digital, em que a presença de gêneros hipermediáticos têm requerido transformações curriculares e diversificadas posturas didático-pedagógicas, que abrem a sala de aula para as tecnologias de informação e comunicação, em especial, no período pós-pandêmico. Nessa urgente reformulação curricular

visando à cultura digital, bem perceptível na BNCC (2017-2018), a formação inicial e continuada de professores é uma das dimensões fundamentais dos processos de ensino e aprendizagem, não restrita ao manuseio de ferramentas tecnológicas, mas também projetada no desenvolvimento de letramento crítico tanto de alunos como professores quanto aos posicionamentos de usuários da internet, em que aqueles instrumentos medeiam as práticas de leitura e escrita no campo digital e determinam comportamentos sociais.

Sobral (2010, p. 9) defende que “ensinar gêneros é mostrar o que são e como funcionam os gêneros”, situados em seus contextos e tendo em mente a ideia de que “o discurso é mobilizado pelo gênero e mobiliza o texto” (Sobral, 2010, p. 12). É a indicação, em certa medida, do estudo de gênero-texto-discurso como um *continuum*, conceitos que foram pensados e estabelecidos dos PCN (1997, 1998, 2000) a BNCC (2017-2018) como unidades de ensino e análise das práticas de linguagem e, por consequência, a consideração dos processos textuais, discursivos e genéricos, movimentos visíveis nas práticas de linguagem da internet e na multissosse constitutiva dos gêneros digitais (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020), que são defendidos pelos documentos oficiais, no que tange ao trabalho docente.

Metodologia

Utilizamos uma abordagem qualitativa-interpretativista neste estudo, que se baseia numa análise subjetiva de pesquisadores sobre o objeto de estudo, em decorrência das interpretações feitas e discutidas (Moita Lopes, 1994; Severino, 2018). A partir dessa abordagem, realizamos os encaminhamentos teórico-metodológicos apropriados ao estudo exploratório da pesquisa documental, tendo como fontes primárias os PCN (1997, 1998, 2000) e a BNCC (2017-2018). Para uma melhor coleta e afunilamento dos dados presentes nos documentos, que convergiam com os objetivos desta pesquisa, utilizamos a ferramenta de escaneamento do *Google Drive*, observada na Figura 1:

Figura 1–Ferramenta de escaneamento do Google Drive.

Dessa forma, a BNCC procura contemplar a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia.

Da mesma maneira, imbricada à questão dos **multiletramentos**, essa proposta considera, como uma de suas premissas, a diversidade cultural. Sem aderir a um raciocínio classificatório reducionista, que desconsidera as hibridizações, apropriações e mesclas, é importante contemplar o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente.

Ainda em relação à diversidade cultural, cabe dizer que se estima que mais de 250 línguas são faladas no país – indígenas, de imigração, de sinais, crioulas e afro-brasileiras, além do português e de suas variedades. Esse patrimônio cultural e linguístico é desconhecido por grande parte da população brasileira.

Fonte: *Print* feito pelos autores.

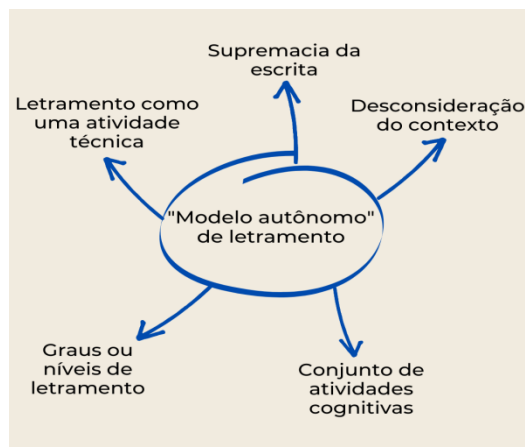
Com a possibilidade de explorar os documentos por intermédio de uma ferramenta tecnológica que fornece um levantamento atualizado e preciso das ocorrências e em quais páginas estão determinados termos, como letramentos, multiletramentos, práticas sociais, entre outros, o processo de pesquisa teve um tratamento minucioso. Esse tratamento foi sintetizado nos quadros e figuras a seguir, nas subseções.

Além da fundamentação teórica mencionada, ressaltamos as contribuições de dois grupos de pesquisa que refletem e refratam também nas análises e interpretações feitas neste estudo–Grupo de Estudo do Texto (GESTO), da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), e Protexto, da Universidade Federal do Ceará (UFC). Grupos esses que vêm dialogando e ampliando os horizontes de pesquisadores sobre as áreas da Linguística Aplicada (LA), Linguística Textual (LT), Análise de Gêneros (AG) e Análise do Discurso Digital (ADD), com as quais dialogamos no decorrer desta pesquisa e almejamos proporcionar novas discussões, possíveis de incremento e passíveis de reformulação.

O “modelo autônomo” de letramento e seus impactos nos PCN (1997, 1998, 2000)

Street (1984), na obra *Literacy in theory and practice*, critica a concepção que entende o letramento como produto, reduzido a um conjunto de capacidades cognitivas e subordinado à escrita. Nessa vertente do “modelo autônomo” de letramento, segundo Street (1984), métodos que buscam medir o “grau de letramento” ou o “nível de letramento” ganham força e, ainda hoje, mantêm-se cristalizados nos vestibulares, concursos, entre outros exames. Abaixo, a Figura 2 permite que enxerguemos os princípios tomados como base em tal modelo:

Figura 2–Síntese do “modelo autônomo” de letramento.



Fonte: Elaborada pelos autores com base em Street (1984).

Podemos interpretar, dessa forma, que na perspectiva tecnicista abraçada pelo “modelo autônomo” (Street, 1984), os “níveis de letramento” mais altos são alcançados apenas por meio da escrita, o que desconsidera os diferentes contextos de produções textuais, discursivas e gênericas e, no ensino, exclui os gêneros orais. Ao termos como base essa interpretação e compreendermos (re)formulações como inerentes ao fazer acadêmico/científico e que impactam diretamente a formação e a prática docente—como no contexto brasileiro, de ensino de línguas, em que

teorias linguísticas influenciam a produção de políticas públicas a materiais didáticos (Pereira, 2017) -, analisaremos o conceito de letramento nos PCN (1997, 1998, 2000).

Quadro 1-Síntese da conceituação de letramento nos Parâmetros.

TERMO	PCN - ENSINO FUNDAMENTAL - LP (1997, 1998)	PCN ENSINO MÉDIO - LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS (2000)
Letramento	Produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever (BRASIL, 1997, p. 21; BRASIL, 1998, p. 19).	O termo não aparece, só uma referência bibliográfica ao texto de Kleiman (1995).

Fonte: PCN (1997, 1998, 2000).

Embora os dois primeiros documentos explicitem letramento como “práticas sociais” (Brasil, 1997, p. 21; Brasil, 1998, p. 19), em determinadas partes da conceituação, identificamos uma noção mais atrelada ao “modelo autônomo” (Street, 1984), pois segundo as duas versões, o letramento precisa da escrita para se tornar significativo e, conseqüentemente, ser embebido de sentido. Além disso, no caso dos PCN (2000), no decorrer de todo o documento, não encontramos uma definição como nos referenciais anteriores, apenas uma referência bibliográfica do texto organizado por Kleiman (1995), cujo título—*Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*—não parece refletir teórica

e metodologicamente nos Parâmetros. Assim, enquanto práticas sociais dos sujeitos, os diversos significados possíveis de letramentos encontram-se ausentes na definição dos PCN (1997, 1998, 2000).

Quanto aos gêneros sugeridos nos diferentes ciclos escolares, encontramos os que, no final do século XX, eram majoritariamente produzidos e divulgados no ambiente pré-digital, ou seja, fora do espaço virtual (Paveau, 2021): diário pessoal, comentário radiofônico, *charge*, verbete etc. No período de elaboração dos documentos, o acesso à internet era ainda mais restrito que atualmente e notamos que o próprio hipertexto, vinculado ao contexto digital hoje⁷, estava ligado a uma tecnologia pré-digital, como a televisão e o rádio (Brasil, 1998), explicitando a impossibilidade de discussões e trabalho com práticas digitais, na escola.

Isso posto, na construção teórico-metodológica, os PCN (1997, 1998, 2000) evidenciam um “modelo autônomo” (Street, 1984) de letramento, no qual desconsideram-se os diferentes contextos sociais e a escrita ocupa um lugar de destaque em detrimento da fala. Ademais, compreendemos que o “clima de opinião” (Koerner, 1984 apud Altman, 2012) impossibilitava um trabalho com as práticas digitais por parte dos referenciais curriculares. Um movimento diferente, entretanto, encontramos na BNCC (2017-2018), a qual será o foco de análise a partir de agora.

Os multiletramentos em foco na BNCC (2017-2018)

Diferentemente do “modelo autônomo” (Street, 1984) encontrado nas conceituações dos documentos analisados anteriormente, a BNCC (2017-2018), apesar de não ter referências ao final do documento evidenciando sua ancoragem teórico-metodológica, como fazem os PCN (1997, 1998, 2000), dialoga com o “modelo ideológico” (Street, 1984), em que os letramentos, enquanto práticas sociais diversas, englobam as diferentes ações feitas na sociedade. Daí, o foco em sujeitos heterogêneos com práticas sociais, isto é, letramentos, que nunca se encerram, sempre

⁷ Numa revisão da literatura, Pinheiro e Araújo (2020) afirmam que o hipertexto pode ser formado a partir da seguinte equação: texto e/ou imagem e/ou som = modo de enunciação digital. E, ainda que não seja o foco desta pesquisa, destacamos que outras áreas já asseguram a obsolescência ou superação do hipertexto.

se (trans)formam num processo contínuo. A Figura 3, a seguir, é uma síntese das principais características do “modelo ideológico” (Street, 1984) dos letramentos:

Figura 3–Síntese do “modelo autônomo” de letramento.



Fonte: Elaborada pelos autores com base em Street (1984).

À vista disso, ao tomar os letramentos como práticas sociais situadas, a Base se volta à cultura digital que, atualmente, rodeia a sociedade e, conseqüentemente, os ambientes de ensino-aprendizagem, tendo os multiletramentos papel fundamental nessa didatização das ações virtuais. Entendemos, com base no manifesto *Uma pedagogia dos multiletramentos: desenhando futuros sociais*, do Grupo de Nova Londres, que os multiletramentos “apontam para dois aspectos principais do uso da linguagem, sendo eles: as diferentes e múltiplas linguagens dos textos e a diversidade de contextos e culturas que constituem a sociedade” (Cazden *et al.*, 2021 [1996], p. 109). Dessa maneira, no ensino de língua que os considere, não há a predominância do verbal ou não verbal na interação autor-texto-leitor, nos termos de Paveau (2021); tudo é considerado no termo multiletramentos, constitutivamente bifronte e socioantropológico (Rojo; Moura, 2019), para a produção de sentido(s).

Ao usarmos diferentes modos de sentidos na pedagogia dos multiletramentos—linguístico, auditivo, espacial, gestual ou visual—e considerarmos, ainda, que qualquer uma dessas formas de sentido pode estar em mais destaque ou dialogando com outra(s) forma(s), realizamos leituras textuais, discursivas e genéricas que não se restringem a aspectos linguísticos ou não linguísticos (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020). Adentramos, nesse ínterim, no *tecnografismo*, compósito nativo da internet que associa imagem estática ou em movimento e texto (Paveau, 2021), o qual geralmente faz parte da realidade dos discentes na educação básica. Há de se ponderar, entretanto, que falta certa criticidade por parte dos educandos e da sociedade, de forma geral, nas interações proporcionadas naquele ambiente. As escolas e, especialmente, os professores de língua precisam construir tal olhar crítico com os educandos, uma necessidade defendida e almejada pela Base ao dialogar com a pedagogia dos multiletramentos.

Por isso, a BNCC (2017-2018, p. 70) assinala que esse diálogo com a pedagogia dos multiletramentos não contribui apenas para que “uma participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem por parte dos estudantes possa ter lugar, mas permite também que se possa ter em mente mais do que um ‘usuário da língua/das linguagens’”. Essa participação efetiva, crítica e emancipatória por parte do estudante é justamente a ideia de *designer*, conceito basilar no manifesto de Cazden *et al.* (2021 [1996]) e assumido pela BNCC (2017-2018, p. 70) como sendo “alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos”.

Desse modo, o “modelo ideológico” (Street, 1984) de letramentos é a concepção norteadora na Base, com a ideia de que as ações sociais heterogêneas dos sujeitos são situadas e recorrem a diferentes fenômenos, como o *continuum* fala-escrita, as novas tecnologias, entre outros. Ainda nessa esteira de reflexão, sendo um referencial curricular para o ensino básico, a BNCC (2017-2018), no tratamento teórico-metodológico, se ancora na pedagogia dos multiletramentos, defendendo as práticas pedagógicas esperadas, em especial, dos docentes de língua e discentes frente às diferentes linguagens na atualidade. Desse modo, como as práticas sociais

dos sujeitos se organizam e são realizadas por meio de gêneros (Bakhtin, 2016 [1952-1953]), veremos, na próxima subseção, os gêneros nativos digitais que a Base sugere, no caso do ensino de língua portuguesa.

A permanência dos gêneros nativos digitais no discurso oficial

A preferência pelos campos jornalístico-midiático e artístico-literário se deu em decorrência dos propósitos comunicativos próprios de cada campo, em sua singularidade. Primeiramente, daremos ênfase aos gêneros sugeridos no ensino fundamental II, nos dois campos mencionados:

Quadro 2–Gêneros pré-digitais e nativos digitais recomendados pela Base no ensino fundamental II.

ANOS	GÊNEROS PROPOSTOS	OBJETIVOS
6º ao 9º ano	Reportagem, reportagem multimidiática, reportagem fotorreportagem, foto-denúncia, artigo de opinião, editorial, resenha crítica, crônica, comentário, comentário, debate, vlog noticioso, vlog cultural, meme, charge, charge digital, political remix, anúncio publicitário, propaganda, jingle, spot, entre outros (p. 140).	Ampliar e qualificar a participação das crianças, adolescentes e jovens nas práticas com a informação e opinião, que estão no centro do campo jornalístico/midiático.
6º ao 9º ano	Livros de diferentes épocas e nacionalidades, podcasts, vlogs, músicas, fanfics, fanvídeos, fanclipes, posts em fanpages etc. (p. 157).	Ampliar e diversificar as práticas relativas à leitura, à compreensão, à fruição e ao compartilhamento das manifestações artístico-literárias.

Fonte: BNCC (2017-2018).

De início, notamos que, no campo jornalístico-midiático, gêneros pré-digitais⁸ continuam aparecendo: reportagem, fotorreportagem, crônica, propaganda etc. Uma situação semelhante é encontrada no campo

⁸ Como dito anteriormente neste artigo, os gêneros pré-digitais são produções concebidas e em circulação fora da internet (PAVEAU, 2021).

artístico-literário, com os gêneros—romances, crônicas e contos, possíveis de serem encontrados em livros de diferentes épocas, e músicas. A ocorrência disso se apresenta como coerente à medida que, conforme a BNCC (2017-2018, p. 69), “não se trata de deixar de privilegiar o escrito/impresso nem de deixar de considerar gêneros e práticas consagradas pela escola [...], próprios do letramento da letra e do impresso, mas de contemplar também os novos letramentos, essencialmente digitais”.

Compreendendo letramento digital como a apreensão de práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais (Coscarelli, 2020), a tentativa de contemplar os novos letramentos, essencialmente digitais, por parte do documento se concretiza a partir da indicação de gêneros nativos digitais para o ensino de língua—no caso do campo jornalístico-midiático, *vlog* noticioso, *vlog* cultural, *meme*, *charge* digital, *political remix* etc. O campo artístico-literário, por sua vez, abarca os gêneros *podcasts*, *vlogs*, *fanfics*, *fanvídeos*, *posts*, entre outros. Sob o ângulo da forma como os gêneros se distribuem, interpretamos que a Base assegura um ensino-aprendizagem do 6º ao 9º ano do ensino fundamental que concede a mesma importância aos gêneros pré-digitais e nativos digitais, com vista a reflexões sobre práticas sociais diversas que a sociedade atual requer para a formação de cidadãos críticos.

Em relação ao ensino médio, gêneros pré-digitais e nativo digitais continuam tendo a mesma relevância. A singularidade da fase final escolar, contudo, é que para o referencial curricular, no campo jornalístico-midiático, devem “ter espaço gêneros mais complexos relacionados com a apuração e o relato de fatos e situações (reportagem multimidiática, documentário) e/ou com a opinião (crítica da mídia, ensaio e *vlog* de opinião etc.)” (Brasil, 2017-2018, p. 519), tanto para as práticas de leitura/recepção quanto para as de produção. Movimento parecido a esse é esperado também pela Base no campo artístico-literário:

Quadro 3–Gêneros pré-digitais e nativos digitais no ensino médio.

ANOS	GÊNEROS PROPOSTOS	OBJETIVOS
1º AO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO	Entrevista, reportagem, reportagem, fotorreportagem, foto-denúncia, artigo de opinião, resenha crítica, crônica, comentário, debate, vlog noticioso, propaganda, jingles, reportagem multimidiática, documentário, crítica da mídia, ensaio, vlog de opinião etc. (p. 519).	Ampliar as possibilidades de participação dos jovens nas práticas relativas ao trato com a informação e opinião, as quais estão no centro do campo jornalístico/midiático.
1º AO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO	Slams, playlists comentadas, minicontos, nanocontos, poemas, cordéis, contos folclóricos de matrizes europeias, africanas, indígenas etc, resenhas, vlogs e podcasts literários e artísticos, fanzines, e-zines, paródias, fanfics, fanclipes, entre outros (p. 524-526).	Ampliar o repertório literário dos estudantes de leituras e selecionar obras significativas para eles, considerando os níveis de leitura presentes nos textos e os discursos subjacentes de seus autores.

Fonte: BNCC (2017-2018).

Os “gêneros mais complexos” (Brasil, 2017-2018, p. 519), mencionados pela Base no trabalho através de gêneros no ensino médio, fazem com que retomemos a distinção entre gêneros primários e secundários da perspectiva bakhtiniana. Os gêneros primários contemplam as ações comunicativas cotidianas, espontâneas e informais dos sujeitos muitas vezes através da fala, enquanto os secundários dizem respeito às ações comunicativas, em situações mais complexas de produção, geralmente apoiadas na escrita⁹. O estudo da constituição e da diversidade dos gêneros, com base na classificação primários e secundários, é relevante para

⁹ Salientamos, não obstante, que a distinção entre gêneros primários e secundários, na perspectiva bakhtiniana, não é valorativa, por exemplo, colocando os gêneros muitas vezes orais como abaixo dos escritos. É uma categoria de análise que visa a permitir um estudo profícuo das transmutações pelas quais os gêneros geralmente passam (Bakhtin, 2016 [1952-1953]; Araújo, 2021), movimento importante para o ensino-aprendizagem do ensino de gêneros nos PCN (1997, 1998, 2000) e, principalmente com o surgimento dos gêneros nativos digitais, na BNCC (2017-2018).

as investigações da linguagem em uso, visto que uma análise subsidiada por tais categorias pode gerar um ensino-aprendizagem que atente para a historicidade que a língua(gem) carrega, (trans)formando gêneros pré-digitais e nativos digitais por intermédio do que Bakhtin (2016 [1952-1953]) intitulou como transmutação.

Sendo assim, do ensino fundamental II ao ensino médio, gêneros pré-digitais e nativos digitais devem ser debatidos e produzidos com a mesma relevância, visando à apreensão e à construção do processo contínuo dos multiletramentos. Paralelamente a isso, interpretamos que, no ensino-aprendizagem horizontal defendido pela BNCC (2017-2018), com o trabalho de gêneros primários e secundários, a historicidade dos gêneros, enquanto práticas sociais situadas que podem ser bivocalizadas, “reacentuando antigos contextos e abrindo a possibilidade para novos” (Pereira, 2022, p. 108), precisa permear o ensino de língua.

Considerações finais

Com esta pesquisa, apresentamos e discutimos de que maneira os multiletramentos e os gêneros nativos digitais se consolidaram como proposta teórico-metodológica na BNCC (2017-2018), em comparação aos PCN (1997, 1998, 2000). Interpretamos, assim, que na Base, há a estabilização da necessidade de um fazer docente de língua subsidiado pelos multiletramentos que concede a mesma importância aos gêneros pré-digitais e nativos digitais. Na esteira da concepção curricular proposta pelo documento, situações didático-pedagógicas de planejamento e desenvolvimento do ensino de práticas de linguagem, quando mediadas por recursos tecnológicos, como artefatos sociocognitivos, destacam processos de representação, (re)criação e expressão gerados por novas mídias. São movimentos de apropriação, com criticidade, dessas mídias por estudantes e professores que podem utilizá-las para refletir sobre o mundo, (des/re)construir conhecimentos, acessar informações, compreender, interpretar e organizar conhecimento pessoal e coletivo.

Possivelmente, o letramento digital contribuirá para a formação de posturas críticas nos estudantes, no enfrentamento de conteúdos informacionais e ideológicos da internet, que lhes possibilite o uso consciente das novas tecnologias. Outros ganhos podem vir com a tomada de gêneros hipermidiáticos para a dinamização de práticas de oralidade, leitura e escrita, com a visada pedagógica para além das fronteiras linguísticas, considerando-se a alta interatividade nos modos de edição, circulação e recepção dos textos/discursos, que são inevitavelmente atravessados por recursos multissemióticos. Esse percurso seria um dos muitos caminhos para que a cultura escolar se conecte mais à cultura digital e à vida extramuros, marcada pela tecnologia.

Referências

ARAÚJO, J. **Constelação de gêneros**: a construção de um conceito. São Paulo: Parábola Editorial, 2021.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016 [1952-1953].

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017-2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 16 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: 3º e 4º ciclos do ensino fundamental – língua portuguesa. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: 1º e 2º ciclos do ensino fundamental – língua portuguesa. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1997.

CAZDEN, C. *et al.* Uma pedagogia dos multiletramentos: desenhando futuros sociais. Tradução de Adriana Alves Pinto *et al.* Belo Horizonte: LED, 2021 [1996].

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. **Letramentos**. Campinas: Unicamp, 2020.

KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

LETRAMENTOS digitais (minicurso–aula 1). [S. l.: s. n.], 2020. 1 vídeo (12 min). Publicado pelo canal Parábola Editorial. Disponível em: <https://youtu.be/ga6lqA8yiDs>. Acesso em: 14 jan. 2023.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Org.). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção de sentido. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 15-80.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em Lingüística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

PAVEAU, Marie-Anne. **Análise do discurso digital**. Tradução de Julia Lourenço Costa e Roberto LeiserBaronas. São Paulo: Pontes, 2021.

PEREIRA, S. V. M. Gênero do discurso. In: PEREIRA, S. V. M.; RODRIGUES, S. G. C. (Org.). **Diálogos em verbetes**: noções e conceitos da teoria dialógica da linguagem. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 105-111.

PEREIRA, S. V. M. **O objeto discurso no ensino de língua portuguesa**: noções teóricas e suas reconfigurações na constituição de um objeto ensinável. Tese (Doutorado em Linguística)–Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

PINHEIRO, R. C.; ARAÚJO, J. C. O hipertexto na linguística: origem, concepções e contribuições para a área. In: LIMA, A. H. V; SOARES, M. E.; CAVALCANTE, S. A. S. (Org.). **Linguística geral**: os conceitos que todos precisam saber. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. *E-book* (291 p.). p. 185-215. Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/linguistica-geral-3>. Acesso em: 18 jan. 2023.

RIBEIRO, A. E. Do fosso às pontes: um ensaio sobre natividade digital, nativos Jr. e descoleções. **Revista da Abralín**, [s. l.], v. 18, n. 1, p. 1-24, 2019. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1330>. Acesso em: 18 jan. 2023.

ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

SOBRAL, A. Texto, discurso, gênero: alguns elementos teóricos e práticos. **Nonada Letras em Revista**, Porto Alegre, v. 1, n. 15, p. 10-26, 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5124/512451677002.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2023.

STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

A INSERÇÃO DAS METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO: UMA PROPOSTA INTERATIVA COM O APLICATIVO KAHOOT NO PERÍODO REMOTO

Adely Carla Santos de Lima ¹
Simone Dália de Gusmão Aranha ²

Introdução

Durante o período pandêmico de 2020, causado pela Covid-19, inúmeros professores precisaram rever suas metodologias, visto que o ensino remoto foi uma alternativa encontrada pelas instituições escolares para que as aulas continuassem sendo ministradas. Porém inúmeros desafios surgiram para esses docentes, como, por exemplo, a falta de habilidades no uso dos recursos tecnológicos, assim necessitando de uma ressignificação para que as aulas *on-line* fossem realizadas satisfatoriamente.

Vale também ressaltar que, desde meados dos anos 90, discute-se a respeito da inclusão das tecnologias digitais no ambiente escolar, como também na mudança das práticas pedagógicas voltadas aos modelos tra-

1 Licenciada em Letras pela Universidade Federal da Paraíba. Especialista em Libras e Educação para Surdos, Professora da Rede Estadual de Ensino da Paraíba. Mestranda em Formação de Professores, pela Universidade Estadual da Paraíba. E-mail: adelycarlasantos@gmail.com .

2 Professora Associada da Universidade Estadual da Paraíba. Doutora em Letras pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Docente do Departamento de Letras e Artes e do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores – PPGFP/UEPB/campus I. E-mail: simonedalia@servidor.uepb.edu.br

dicionais, visto que o mundo em que vivemos é um mundo tecnológico, em que falamos, pensamos e trabalhamos com a tecnologia a todo instante, ou seja, as Tecnologias de Informação e Comunicação, as TICs, promovem o acesso às diversas situações comunicativas do cotidiano.

Levando em consideração que a pandemia trouxe inúmeros desafios para os discentes, pois enfrentaram uma série de desafios para se familiarizar com o uso das TICs para poder dar continuidade ao processo de ensino/aprendizagem de seus discentes e ainda encontrar meios de minimizar os prejuízos causados pelo distanciamento que era evidente durante o ensino remoto. Nesse viés, Mendonça *et al.* (2021) reiteram que a chegada da pandemia da Covid-19 provocou de maneira abrupta a ressignificação das práticas pedagógicas, até mesmo os professores mais resistentes necessitaram rever suas práticas e aceitar que as ferramentas tecnológicas de ensino não eram mais uma opção e sim algo indispensável para enfrentar aquela crise.

Com isso, muitas escolas recorreram ao *Google Meet* e assim realizavam suas aulas de forma síncrona, o *Google Classroom* passou a ser a nova sala de aula, que não era mais um espaço físico, mas sim um ambiente virtual destinado a postagens de atividades, materiais de estudos e até mesmo comunicados. Ainda assim, era insuficiente, pois os alunos não interagem nas aulas e relataram de forma particular que não conseguiam absorver os conteúdos que eram administrados.

Nesse sentido, este artigo tem por objetivo realizar uma reflexão a respeito do uso das metodologias ativas na educação, dando ênfase à abordagem interativa da plataforma de aprendizagem Kahoot nas aulas de Língua Portuguesa durante o período das aulas remotas, visto que a utilização de jogos pedagógicos permite uma maior aproximação na relação entre professor e aluno, como afirma Busarello (2016), mesmo no período de distanciamento, o que despertou a curiosidade e o estímulo da aprendizagem dos conteúdos propostos nas aulas síncronas.

Baseando-se como suporte teórico as obras de Bacich e Moran (2018), Busarello (2016), como também a obra de Coscarelli (2016) e Dickmann (2021), o presente artigo está estruturado em três partes, na primeira,

refletimos sobre o uso do aplicativo Kahoot e seus benefícios na prática docente e na aprendizagem do estudante, no segundo momento, apresentaremos os percursos metodológicos utilizados na mediação e por fim, serão feitas as considerações finais, evidenciando como a inserção do aplicativo Kahoot é relevante e contribui como um instrumento significativo de aprendizagem.

Reflexões sobre a gamificação na educação

Nas últimas décadas, as metodologias de ensino vêm sendo objeto de reflexão de muitos estudiosos que buscam refletir sobre a adoção de práticas pedagógicas mais proveitosas e eficientes, para que, assim, possam alcançar objetivos dos processos educacionais, o ensino-aprendizagem, uma vez que o tradicionalismo vem perdendo seu espaço pelas práticas mais inovadoras da era digital, que exercem um papel fundamental na sociedade contemporânea. Como aponta Rojo, 2013:

Os benefícios das práticas tecnológicas e inovadoras não são exclusivos da escola ou dos estudantes, mas se estendem aos professores, que veem suas aulas renovadas, enriquecidas e, muitas vezes, mais prazerosas. Além disso, há ganhos para a comunidade escolar como um todo, que passa a compreender que a escola está atualizada e que há um esforço por parte da gestão escolar e dos docentes em melhorar as práticas pedagógicas. (Rojo, 2013, p. 24).

Dessa maneira, é necessário um olhar voltado às necessidades dos alunos atuais, pois essa geração, a dos nativos digitais, que já estão inseridos em uma sociedade tecnológica e que necessitam desenvolver habilidades colaborativas, participativas e autônomas, precisa lidar com os conflitos da vida em sociedade, pois “(...) a escola de hoje não é mais como era antigamente”. (Hinckel, 2015, p.64). Uma vez que, o modelo de ensino tradicional é pautado na utilização de aulas expositivas e o estudante não participa ativamente do seu processo de ensino-aprendizagem.

Ademais, os documentos norteadores da educação brasileira, como a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), já trazem inúmeras observações sobre a inserção das práticas significativas e que se desenvolva a aprendizagem tecnológica dos estudantes, para que esses jovens se tornem hábeis nas diversas situações e demandas sociais:

O momento vivido na atualidade está marcado pela busca constante da inovação, da sustentabilidade, do uso de tecnologias (digitais ou não), da convergência digital, das comunidades em rede, diversidade, e das múltiplas plataformas de conexão social (que nos deixam mais próximos de pessoas e culturas geograficamente mais distantes). Todo este movimento que torna os sujeitos cada vez mais informados e globalizados acaba por condicionar novos padrões de ser, conviver, agir e, principalmente, aprender nesta “nova” sociedade. (Hinckel, 2015, p, 64).

Nesse contexto, os estudantes da geração z, os nativos digitais, têm uma forte necessidade de serem estimulados através de práticas dinâmicas e propostas que integrem o uso da tecnologia. O uso das metodologias ativas permite que o aluno seja ativo e consiga fazer as descobertas para o seu próprio conhecimento; dessa forma, o professor aponta os caminhos que devem ser percorridos, proporcionando as trilhas de conhecimento e aguçando a curiosidade de seus estudantes.

Destarte, as metodologias ativas contribuem com o dinamismo do trabalho docente, conseguindo “ativar” não só os pensamentos dos discentes, mas também permitindo um ambiente de proximidade entre professor e aluno, configurando em possibilidades de efetivação dos conteúdos com uma maior facilidade.

Andrade e Sartori (2017) observam que a “aprendizagem passiva” não constrói um conhecimento de longa duração, visto que o aluno não consegue construir uma memória a longo prazo, pois essa memória só é ativada quando o estudante se “conecta” ao seu próprio conhecimento. Nesse sentido, para que os discentes criem memórias duradouras

é necessária uma aprendizagem significativa, que valida o que o aluno já conhece.

Assim, a utilização dos jogos no ambiente educacional promove o conhecimento através de uma prática lúdica, legitimando o desenvolvimento cognitivo do estudante, conforme defende Busarello (2016, p.10). Corroborando o que foi dito por esse autor, Eaguze e Silva afirmam:

Gamificação não está relacionado a jogar. O principal ponto da gamificação está em atingir o objetivo usando lições aprendidas a partir dos jogos e não jogando propriamente dito. Da mesma forma, a gamificação não é uma solução fácil e absoluta para resolver todos os problemas. Uma mesma técnica aplicada em contextos diferentes pode não gerar o mesmo resultado. (Raguze; Silva, 2016, p. 2-3).

Dessa maneira, a gamificação, se utilizada de forma adequada, passa a ser uma técnica que desenvolve não só a progressão das habilidades cognitivas, mas também contribui para os aspectos sociais, emocionais dos envolvidos, permitindo a formação de um sujeito crítico que respeita a vida em sociedade e está atento aos aspectos da coletividade.

Jogar coletivamente significa construir e respeitar regras que delimitam o próprio jogo, compartilhar com os outros jogadores o mesmo repertório cultural inspirador temático do jogo, partilhar afinidades no criar e recriar com base nesse mesmo repertório. As regras são intrínsecas à busca do prazer e consistem em tornar viável o fim proposto da ação pela correta utilização de meios. (Rodrigues, 2015, p. 213)

Nesse sentido, a inclusão dos jogos somados aos conteúdos teóricos das aulas, proporciona o desenvolver da identidade e a autonomia, pois a ação auxilia na tomada de decisões, na liderança em relações interpessoais e grupais, no autoconhecimento e nas resoluções de conflitos, bem como viabiliza o trabalho de atividades voltadas ao desenvolvimento

das habilidades da BNCC, através de práticas significativas direcionadas à aprendizagem da Língua Portuguesa.

Metodologia

O presente artigo destaca uma pesquisa de natureza qualitativa, tendo como objetivo investigar a aplicabilidade do jogo Kahoot na Educação Básica, como estratégia metodológica para as aulas de Língua Portuguesa, mais precisamente, ampliar os conhecimentos dos estudantes sobre o gênero dissertativo/argumentativo.

Ao conceituar pesquisa qualitativa, Bunzen (2009) diz:

(...) pesquisa qualitativa encontra-se baseada em uma perspectiva interpretativista, uma vez que o mundo social está sendo interpretado, compreendido, pelo pesquisador. Ao lidarmos com construção de sentido, com os usos da linguagem em contextos locais, com textos diversificados produzidos e lidos em situações específicas, enfatizamos muito mais a interpretação dos processos e suas construções do que um Produto Acabado E Cristalizado (Bunzen, 2009, P. 20).

Esta pesquisa também se caracteriza como bibliográfica, pois investigamos e aprofundamos os nossos conhecimentos a respeito da temática. Segundo Lakatos e Marconi, o modelo bibliográfico investiga materiais e documentos já publicados sobre a temática, visando uma compreensão e a obtenção de respostas. (Lakatos e Marconi, 1992 p.43). Bem como, responder o seguinte questionamento “a utilização do *Kahoot* permite criar um ambiente divertido, assim possibilitando o maior engajamento e a absorção dos conteúdos teóricos.”

Dessa forma, o estudo foi aplicado durante o período do ensino remoto. Evidenciamos que a observação se deu no ano de 2021, no contexto de uma instituição educacional pública e em uma aula síncrona com a turma da terceira série do ensino médio, com a utilização da plataforma *Kahoot*.

Para coletar os dados, utilizou-se a aplicação de uma sequência didática que tinha o enfoque analisar as interações dos estudantes a partir da execução da proposta de ensino. Pois, segundo Appolinário (2011), a pesquisa qualitativa permite compreender e explorar os significados atribuídos pelos participantes do estudo.

Resultados e discussões

Iremos discorrer a respeito de uma prática pedagógica com o uso do aplicativo *Kahoot* do componente curricular de língua portuguesa, em que o uso do jogo rompeu as fronteiras do período da pandemia e as dificuldades impostas pelo distanciamento social, permitindo uma interação entre os discentes e docentes durante a realização da aula.

Para melhor entendimento, a seguir, apresentaremos um *print* do aplicativo *Kahoot*, que gera no ambiente virtual um tipo de jogo, podendo ser jogado de forma individual ou em equipes. Durante a realização da atividade, sugerimos que os alunos formassem equipes, para que eles fossem estimulados a não apenas vencer, mas também a cooperar e entender que a aprendizagem pode ser divertida. Lembrando que as regras do jogo são definidas e repassadas previamente para que não haja confusão no desenrolar da aula e assim possamos ter um maior aproveitamento da proposta.

Figura 1–Tela Inicial Que Distribui O PIN E Aguarda Os Jogadores (Alunos Ou Equipes)



Fonte: Os Autores, 2021.

Essa escolha se deu porque os discentes estavam tendo dificuldades em compreender as exigências cobradas pelas competências avaliativas do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), bem como as características do texto dissertativo/argumentativo, sabendo que esse gênero textual é caracterizado pelo uso da norma padrão da língua portuguesa e o viés argumentativo sobre problemáticas, além do mais, é um tipo de texto cobrado no exame e em concursos públicos, assim foi criado um *quiz* que testava os conhecimentos dos estudantes a respeito da temática, como podemos observar na figura 2.

Figura 2–Quiz



Fonte: Os Autores, 2021.

Sobre a figura 2, esclarecemos que esta exemplifica que as equipes tinham um tempo determinado para conversar entre si. Então, os estudantes criaram grupos de WhatsApp entre si ou interagiam no próprio *chat* da *Google Meet*, o que tornava o jogo até mais divertido e dinâmico. Uma das perguntas realizadas foi “Qual competência avalia o entrelaçamento semântico das ideias, os mecanismos coesivos” e havia quatro opções de respostas. Vale ressaltar que o aplicativo permite ampliar a quantidade de respostas do quiz e utilizar outros modelos de jogo, como “certo ou errado”, ainda permite inserir imagens e até vídeos curtos recursos interativos que contribuem para o dinamismo da aula.

Após a finalização do cronômetro de respostas, o jogo exibe a resposta correta e aguarda a orientação do professor mediador, para só avançar quando o discente revisa e explica aos colegas a resposta correta e o motivo dela ser verdadeira. A partir dessa estratégia, antes de seguir para a próxima pergunta, assim demonstrando uma aprendizagem colaborativa e divertida, pois os alunos revisam os conteúdos brincando. Corroborando a isso Moraes *et al.* Menciona: “Com a gamificação, a aprendizagem se torna mais atraente e engajadora, o que pode levar a uma maior motivação e participação dos alunos nas atividades propostas, e conseqüentemente, ao benefício de a aprendizagem ser atingido satisfatoriamente.” (Moraes *et al.*, 2019).

Figura 3–Lista de pontuação gerada pelo aplicativo



Fonte: Os autores, 2021.

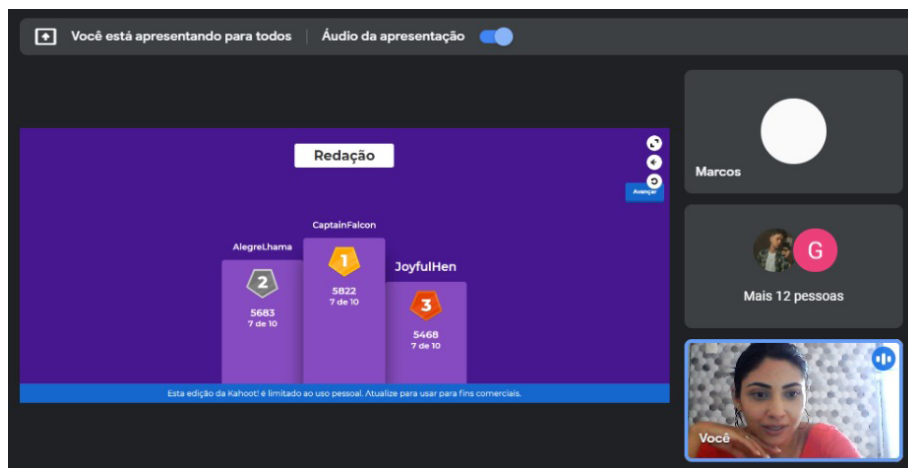
Na figura 3, observamos a pontuação que é gerada pelo jogo, bem como a pontuação extra ofertada para a equipe/aluno que acerta de forma sequencial. Essa etapa torna-se, então, uma grande chance da equipe que está com poucos pontos alavancar na competição e é importante enfatizar que os estudantes aguardam ansiosos o momento que o jogo libera o placar da competição para visualização. Dessa forma,

Este elemento se torna útil para placares e níveis. Possibilita o acompanhamento do progresso do jogador

em relação a interação com o sistema. Serve tanto de estímulo para o jogador quanto parâmetro para o desenvolvedor, na medida em que permite visualizar os resultados dos jogadores (Raguze & Silva, 2016, p. 4).

Dessa forma, os estudantes conseguem acompanhar o desenvolvimento de todas as equipes e perceber qual grupo está mais ágil na marcação das respostas, e continuam entusiasmados com o prosseguimento do *Quiz*.

Figura 4–Pódio do jogo



Fonte: Os autores, 2021.

A última ação do jogo é a liberação de um pódio, cujos estudantes recebem troféus virtuais de bronze, prata, e o campeão (ou equipe vencedora) ganha o troféu de ouro. Para Raguze e Silva (2016), o intuito da *gamificação* é atingir as finalidades de aprendizagem e o engajamento dos estudantes. No decorrer do jogo, o placar que vai surgindo na tela promove o estímulo nos jogadores, que se esforçam para dar continuidade às respostas das perguntas de forma ágil e conseguir ultrapassar o *Quiz* em uma boa posição. A meta do jogo é a conquista do disputado troféu de ouro.

Considerações Finais

Diante do que foi exposto, é possível afirmar que o período emergencial foi um momento desafiador para os docentes brasileiros. Contudo, os profissionais da educação conseguiram vencer os obstáculos e aprimorar seus conhecimentos sobre as TICs, o que acarretou na inserção de inúmeras alternativas no contexto escolar, como jogos on-line, painéis interativos, nuvem de ideias, entre outros recursos tecnológicos utilizados para minimizar os impactos do distanciamento social. Nesse período de pandemia, é preciso sempre ressaltar o compromisso dos docentes, que se mantiveram firmes e atuantes diante de suas responsabilidades, contribuindo, notadamente, para a educação do país.

A partir desse estudo, podemos dizer que o uso do aplicativo *Kahoot* rompeu as fronteiras do período da pandemia e as dificuldades impostas pelo distanciamento social, permitindo uma interação entre os discentes e docentes durante o ensino remoto, viabilizando a construção do processo de ensino e aprendizagem dinâmico, proporcionando ainda uma vivência da tecnologia juntamente com o conteúdo aplicado pelo professor, em um contexto amplo de teoria e prática, através de atividades lúdicas, interativas e que também contemplam a teoria. Observando que, nessa aplicação, o professor é um orientador, que direciona o caminho, e o aluno torna-se um sujeito criativo, que reforça a sua aprendizagem.

Ademais, a ação permitiu desenvolver competências da Língua Portuguesa, uma vez que o principal objetivo da gamificação é transmitir um conteúdo de forma dinâmica e interativa. Os jogos também são capazes de quebrar os paradigmas da premiação quantitativa, ou seja, de só cumprir uma atividade se o professor der nota, pois, em alguns tipos de jogos, a premiação é com troféus e medalhas virtuais, dando destaque não para a atribuição de notas, mas para a aquisição do conhecimento partilhado num espaço interativo.

Diante dos resultados obtidos, enfatizamos a importância de se dar continuidade ao uso de jogos digitais na sala de aula e urge que as instituições de ensino superior ofereçam cursos voltados ao uso das metodologias ativas e “gamificadas” nas formações iniciais dos cursos de li-

cenciatura e na oferta de formações continuadas para que os discentes aprofundem os seus conhecimentos sobre essa temática, promovendo, assim, a efetividade no processo educacional voltadas às necessidades da geração atual.

Referências

ANDRADE, J. P.; SARTORI, J. **Educação que faz sentido para vida**. 2016. Disponível em: https://issuu.com/atinaedu/docs/livro_metodologia_atina.

APPOLINÁRIO, F. **Dicionário de metodologia científica**: um guia para a produção do conhecimento científico. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prático [recurso eletrônico] – Porto Alegre: Penso, 2018 e-PUB.

BUSARELLO, Raul Inácio. **Gamification**: princípios e estratégias. Raul Inácio Busarello. São Paulo: Pimenta Cultural, 2016. 126p.

BUNZEN, C. A fabricação da disciplina escolar Português. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 11, n. 34, p. 885-911, set./dez. 2009.

COSCARELLI, Carla Viana. (Org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. 192p.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia do trabalho científico**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 1992.

DICKMANN, Ivon. **Inovação na educação**: projetos inovadores para a educação básica / Ivo Dickmann (Org.). – Chapecó: Livrologia, 2021.

HINCKEL, Nágila Cristina. **A escola e as competências para o século XXI / Educação fora da caixa**: tendência para a educação no século XXI / organizadores Ana Cristina da Silva Tavares Ehlers, Clarissa Stefani Teixeira, Marcio Vieira de Souza. – Florianópolis, SC: Bookess, p. 61-82, 2015.

MENDONÇA, M. ANDREATTA, E. SCHULUDE, V. **Docência pandêmica**: práticas de professores de língua(s) no ensino emergencial remoto. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 294p.

MORAES, L. F. R. *et al.* Gamificação no processo de ensino-aprendizagem: uma revisão sistemática. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp. 2, p. 1286–1304, 2019.

RAGUZE, Tiago & SILVA, Régio Pierre da. **Gamificação aplicada a ambientes de aprendizagem**. Seminário de Games e Tecnologia. ISSN: 2236-7497, 2016.

RODRIGUES, Maria Manuela. **Memórias do lado divertido da escola Portuguesa**. História da Educação. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/Y7Jk7qmVyzcMGyVY34yGVss/?lang=pt> Acesso em: 18/10/2022.

ROJO, Roxane. **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**/ Adolfo Tanzi Neto. [et, al], organização Roxane Rojo - 1ed.-São Paulo: Parábola,2013.

OS RASTROS DIGITAIS DO *PUBLIPOST* NO *INSTAGRAM* SOB A PERSPECTIVA DA ANÁLISE DO DISCURSO DIGITAL

Ester Portugal da Silva Rocha 1
Mayara Xavier Vito Pezarino 2
Roberta Santana Barroso 3
Eliana Crispim França Luquetti 4

Introdução

Diante do surgimento da *Web 2.0*, os variáveis discursos que eram vistos através das mídias digitais, por causa da sua forma de expressão e/ou características, acabam por questionar noções, que até o momento eram estabilizadas, acerca dos textos e textualidades. A hipertextualidade e também os gêneros nativos da *web*, ou seja, que foram desenvolvidos de forma *on-line* e num lugar digital, conseguem unir maneiras indissociáveis a linguagem e a tecnologia digital, saindo de ideologias textuais que eram apenas para os textos que impressos.

Ao fazer referência à tecnologia no nicho do discurso digital, infere-se a relação com dispositivos constituídos de instrumentos da informática *on-line* ou *off-line*. Além disso, essa tecnologia relaciona-se com posições técnicas decorrentes do real dispositivo digital. Afinal, como afirma Paveau,

[...] as restrições que a técnica coloca na escrita digital são de duas ordens: no nível macro, elas produzem determinismos dos formatos próprios dos dispositivos de escrita; em um nível micro, elas se voltam à natureza dos elementos da linguagem no contexto digital que integram intrinsecamente uma dimensão técnica (a dimensão compósita³ dos elementos tecnolinguageiros). (Paveau, 2021, p. 186).

Neste viés, ainda há a utilização do termo tecnológico digital, a importância dos algoritmos, que são na verdade, uma das restrições discursivas no modo *online*. Por essa razão, como salienta Paveau (2020, p. 27), a internet, diante da *web*, ao transmitir instruções semânticas fortes, ocasionalmente poderá vir a se tornar “armas de manipulações.” Assim, a Análise do Discurso (ADD), idealizada e conceituada por Marie-Anne Paveau (2020), fala sobre a dimensão digital dos processos textuais em ecossistemas conectados, levando-os para a Linguística Textual (LT) e Análise do Discurso (AD) a pensar na carência em adaptar os dispositivos teóricos e metodológicos com vistas ao tratamento dos textos on-line.

Com base em Paveau (2020) e também dos textos que se movimentam através da *web*, pode-se apresentar algumas ideias norteadas pela Linguística, antes da ADD. Apresentar-se-á uma série de *prints* de *reels* da rede social *Instagram*, a fim de, averiguar os rastros digitais envolvidos no discurso digital da nova profissão advinda da onda tecnológica, os *Digitais Influencers* (DI) e como o gênero emergente *publipost* tem evidenciado os apontamentos da autora.

O *publipost* no *Instagram*

Devido ao ciberespaço, houve uma revolução no que diz respeito às concepções dos meios de comunicação. Infere-se que ele trouxe inovações para os processos de interação entre os usuários, assim, as pessoas passaram a fazer o uso de uma conexão que nunca tinham experimentado.

Nesse sentido, esse espaço vem se expandindo e tem estado cada vez mais presente no cotidiano da população. Apesar de não estarem

juntos fisicamente, os usuários conseguem manter a interação por meio do ambiente digital, ou seja, conseguem se expressar, como também resolver problemas, tudo isso de forma digital. Por isso, Lévy (1999) afirma que quem alimenta a internet são as pessoas que a utilizam, pois além de consumi-la, eles também geram conteúdos, como, por exemplo, o *publipost*.

O *publipost* pode ser definido como um gênero discursivo digital que faz parte do processo da comunicação publicitária. Bakhtin (2003) cunhou a perspectiva dos gêneros do discurso, de modo que fosse possível elucidar o funcionamento da língua em atividade. Sendo assim, eles são caracterizados como enunciados estáveis, compostos por um tema, um estilo e uma construção composicional.

O surgimento dos gêneros discursivos se dá por meio de uma determinada esfera de atividade humana, eles abrangem enunciados diversos, desde os mais espontâneos aos diálogos científicos, institucionais, literários, entre outros. Para tanto, Bakhtin (2003) apresenta sua visão sobre a diversidade dos gêneros do discurso:

[...] a riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. (Bakhtin, 2003 p. 279).

Observa-se que os gêneros discursivos variam e vão se ampliando de acordo com as tarefas desempenhadas pelas pessoas. Com isso, a evolução do meio publicitário pode explicar essa diversidade linguística e discursiva que ela utiliza para a promoção de produtos e serviços, a qual visa atingir um número expressivo de pessoas. Mas, segundo Chaves (2010), a publicidade se apresenta de uma forma diferente das outras esferas, pois ela possui um regulamento genérico, onde há uma busca permanente pela inovação, isto é, está sempre querendo atrair o público-alvo

por meio de um discurso persuasivo e, ao mesmo tempo, tentando disfarçar sua proposta inicial, que é vender produtos e serviços.

Diante disso, entende-se que em uma visão funcional, no que diz respeito ao contexto de produção e circulação do texto publicitário, o *publipost* pode ser considerado um gênero do discurso. Porém, por meio de uma visão formal, ele é caracterizado pela parasitação da cena genérica e da cenografia do post de um influenciador digital. Esse processo, de acordo com as ideias de Chaves (2010), pode ser definido como “dialogismo intergenérico”, em que:

[...] as diferentes modalidades de diálogo estabelecidas entre o gênero publicitário, funcional ou enunciante (GE), subjacente ao quadro comunicacional, e um ou mais gêneros formais, parcial ou integralmente enunciados (GE’), e convocados pela cenografia genérica do texto publicitário. (Chaves, 2010, p. 16).

Considerando a informação acima, torna-se possível definir o *publipost* como um gênero híbrido, uma vez que há uma combinação entre a “publi” (publicidade) e o “post” (publicação). Nesse sentido, há duas vozes interagindo no mesmo ambiente, ou seja, a cena genérica e a cenografia. Dialogando com essa asserção, Maingueneau (2008) explica que a cena genérica está conectada com a mensagem passada pelo gênero discursivo proposto, já a cenografia corresponde à construção da cena que cada texto possui.

Diante do contexto apresentado, infere-se que no que diz respeito ao *publipost*, a cena genérica e a cenografia estão conectadas ao post, gênero discursivo comumente utilizado pelos influenciadores digitais. Em consequência disso, o *publipost* não é visto como um anúncio publicitário, mas sim como post de influenciador digital. Por isso, Chaves (2010, p. 220) afirma que:

[...] em se tratando de publicidades explicitamente dialogizadas, como nas de tipo hibridação e imitação, essa estabilidade genérica é seriamente ameaçada pela parasita-

tação da situação de comunicação privilegiada do gênero convocado. É o que ocorre, por exemplo, nas publicidades redacionais, que tendem a ser lidas, em um primeiro momento, como textos de imprensa, e não como publicidade.

Por sua vez, nem sempre o *publipost* é feito com imagens estáticas, ou seja, apenas com fotos e legendas escritas. O *reels*, vídeo curto, é um novo estilo de *publipost* que tem se sobressaído, onde pode ter quantas imagens o usuário quiser. Além de imagens, outros vídeos também podem ser combinados neste tipo de post. Ele possui ferramentas criativas e fáceis de usar, de modo que o influenciador possa utilizar aquela que esteja mais alinhada com o produto e/ou serviço que deseja divulgar. Destaca-se, assim, não só a dinamicidade, mas também as oportunidades profissionais que o *Instagram* tem oferecido aos influenciadores digitais, uma vez que o *reels* alcança uma grande quantidade de pessoas, fazendo com que quem o criou fique em evidência na rede social. (Instagram, 2022).

De acordo com Chaves (2010, p. 113): “[...] o gênero convocado é inserido no texto publicitário sob a forma de citação, e ali estabelece uma espécie de alternância de réplicas de modo direto (entre o discurso da marca/produto e o discurso captado na esfera convocada) [...]”. Percebe-se, portanto, que a técnica do *publipost* está conectada ao dialogismo intergenérico de imitação, em que as informações passadas pelo post servem de referência, ou melhor, imitação para o *publipost*. Essa situação caracteriza o processo comunicativo do meio digital, principalmente no *Instagram*.

A relacionalidade tecnodiscursiva no gênero discursivo digital *publipost*

As práticas discursivas presentes nas plataformas digitais se configuram nas estratégias comunicativas que se modificam e aperfeiçoam impulsionados pelos avanços tecnológicos. Desse modo, o gênero discursivo digital comumente empregado pelos influenciadores digitais, ou seja, o *publipost* de *Instagram* representa a linguagem presente utilizada pelos blogueiros incluídos aos recursos audiovisuais que potencializam os tecnodiscursos utilizados e outras particularidades linguísticas.

Segundo Marie-Anne Paveau (2021) os discursos produzidos no espaço digital da Web 2.0 são abordados enquanto tecnodiscursos, ou seja, discursos digitais que não são simplesmente de caráter linguageiro, contudo advindos da coconstrução das determinações técnicas das formas linguageiras. Portanto, “falar em tecnodiscurso, é inscrever na análise uma opção teórica que modifica a episteme dominante das ciências da linguagem” (Paveau, 2021, p. 31). Isso significa também que os “discursos digitais nativos, em uma perspectiva ecológica e integrativa reconhecendo o papel dos agentes nas produções linguageiras” (*Ibidem*).

Chamamos De Nativas As Produções Elaboradas On-Line, Nos Espaços De Escrita E Com As Ferramentas Propostas Pela Internet, E Não Aquelas Transpostas Para O Espaço Digital Conectado Após A Digitalização De Espaços Escriturais E Editoriais Pré-Digitais (Paveau, 2021, P. 57).

Nessa perspectiva, o discurso digital nativo é “o conjunto das produções verbais elaboradas *on-line*, quaisquer que sejam os aparelhos, interfaces, as plataformas ou ferramentas da escrita” (Paveau, 2021, p. 28). Por conseguinte, a Análise do Discurso Digital (ADD) se inscreve num movimento de críticas das manifestações da linguagem a respeito dos discursos digitais nativos não de modo antropocêntrico e sim logocêntrico por meio da escrita na tela ou hipertextual que ocorre de modo cada vez mais deslinearizados pelos *links* hipertextuais, pelas tecnopalavras (*hashtags*), imagens, sons entre outros. Assim, as propostas em torno da ADD como disciplina se colocam capaz de lidar com o digital, tendo em perspectiva o diálogo polêmico interdisciplinar por meio de questionamentos, a fim de entender o complexo funcionamento do digital sem prescindir a intrínseca relação do sujeito, linguagem, máquina e sociedade.

As impressões que aqui são apresentadas serão utilizadas a partir da ADD que tem como dispositivo metodológico e teórico dos discursos nativos da internet, no intuito de mobilizar o funcionamento das produções nativamente digitais em seus ambientes de produção e seus recursos linguageiros e não linguageiros dos enunciados elaborados. Conforme Paveau (2021, p. 57) a ADD considera que

[...] os discursos produzidos on-line possuem características linguísticas, nomeadamente morfográficas, lexicais, discursivas e semióticas em geral, das quais o corpus teórico da análise de discurso em contexto pré-digital, baseado em uma concepção tradicional das ciências da linguagem, não é capaz de considerar: não está, por exemplo, equipada para dar conta do funcionamento de uma hashtag, para categorizar uma URL, para descrever formas digitais do discurso relatado (tecnodiscurso) ou mesmo para analisar as formas de classificação automática dos enunciados on-line (através de buscadores, por exemplo).

Nessa práxis, a autora atribui seis características principais aos tecnodiscursos produzidos nos dispositivos técnicos: a composição, a deslinearização, a ampliação, a relacionalidade, a investigabilidade e a imprevisibilidade. Desse modo, as impressões aqui realizadas se baseiam no critério relacionalidade, que leva em conta os discursos nativos da web 2.0 em detrimento a arquitetura da rede e como todos materialmente estão interligados. Dentre os quais, consoante ao que Marie-Anne Paveau (2021, p. 33) ressalta, em relação aos discursos nativos digitais, que “entre eles e seu enunciador está aquilo que lhes atribui propriedades particulares, com sua investigabilidade¹ e sua idiodigitabilidade²”. No *on-line*, a racionalidade é material e automática, diferentemente da linguística dialógica, não depende, portanto, das marcas de intertextualidade ou de analogias originárias da competência interpretativa de quem analisa. Assim, a autora salienta que a racionalidade considera os discursos digitais nativos inscritos numa relação:

[...]com outros discursos, diante da reticularidade da web; com os pares, por causa da sua natureza compósita que faz com que os enunciados sejam coproduzidos com a máquina; com os escritores e os (escri)leitores, que passa pela subjetividade da configuração das interfaces da escrita e de leitura.

A racionalidade é uma das características estruturais do discurso digital nativo, especialmente na *web*. Qualquer discurso produzido em um ambiente digital conectado está, na verdade, inscrito em uma relação material que se manifesta em vários níveis, em conformidade com Paveau (2021, p. 311):

Relação com outros tecnodiscursos em decorrência da estrutura hipertextual da *web*; relação com os aparelhos em decorrência da natureza compósita dos tecnodiscursos, literalmente coproduzidos na máquina; relação com os escritores e os escreitores, que passa pela subjetividade da configuração das interfaces de escrita e de leitura, e que torna os tecnodiscursos ideodigitais, isto é, dependentes do ponto de vista único do internauta.

Em vista disso, qualquer enunciado *on-line* está relacionado materialmente, o que constitui uma nova propriedade relacionada ao enunciado pré-digital.

Análise

A Digital Influencer (DI) Patrícia Ramos, está cada vez mais presente no universo dos famosos da internet, mais precisamente no cenário no Instagram (IG). Esta, era moradora de uma área simples no Rio de Janeiro e começou a compartilhar em seu IG pequenos vídeos sobre seu cotidiano. Patrícia com seu jeito extrovertido e fazendo utilização de pequenos jargões cristãos e trocadilhos com versículos bíblicos, começou a alcançar um número cada vez maior e significativo de seguidores em sua rede. Iniciando assim, um processo de identificação com seu público alvo, que eram jovens internautas, sendo uma boa parte destes, cristão.

Com o passar do tempo e com a notoriedade da DI crescendo cada vez mais, começaram a aparecer algumas marcas com a intenção de utilizar de seus jargões para a publicidade, a fim de dialogar diretamente com seu público que agora não é apenas de jovens e cristãos, mas passou a alcançar uma esfera ainda maior. Afinal, Patrícia até manteve sua lin-

guagem cristã, porém, ampliando seu repertório para incluir assuntos diversos, para potencializar sua rede e se comunicar com um público diversificado que vem reagindo positivamente aos seus *posts*.

O universo tecnológico apresenta coisas novas aos seus internautas a todo instante, levando assim os DI à necessidade de sempre se pensar em meios diversos para atrair seu público. Neste sentido, Patrícia Ramos e suas frases de efeito estão sempre em um processo de volante, ou seja, em cada momento de sua viralização há uma comunicação (brincadeira) diferente com quem acompanha seus *posts*. Sendo assim, nos últimos meses os DIs vêm utilizando muito os *reels*, com a intenção de comunicar-se com seu seguidor de forma interativa e rápida, fazendo utilização de efeitos e músicas que dialoguem com a necessidade daquele *post*.

Diante disso, Patrícia nos últimos dois meses aderiu o *hit Deixa Baixo* do grupo *As Apetitosas* para fazer pequenas brincadeiras com seu público, como: Quando me perguntam se não está na hora de ter um filho—no fundo há a música que cria uma ideia de que aquele assunto deve ser deixado de lado, pois ainda não é o momento ou não deve ser falado. O mais interessante é que a canção deixou de ser a identidade do grupo e passou a ser relacionada à figura de Patrícia Ramos, de maneira que quando qualquer internauta ao fazer uma busca da canção, fizesse uso de seu nome e não, *As Apetitosas*. Com isso, a brincadeira da DI em seu IG foi levada para o lado publicitário, como tudo em sua página, atraindo as marcas para pequenos *publiposts* a fim de relacionar a identidade da DI com o produto de determinada marca.

A marca de lanches *Burger King* (BK) foi uma das que aderiu à brincadeira da DI, com intuito de comunicar-se com um público diverso, que é o de Patrícia, sobre seu produto. O *publipost* da marca foi feito no formato de *reels*, como já mencionado, para que a mensagem chegue de forma mais rápida e dinâmica ao receptor. Assim, o BK criou a Semana do Preço Baixo e para fechar essa temporada com chave de ouro, convidou Patrícia para dançar seu hit e anunciar o período de promoção.

Figura 1—Patrícia em seu *publipost* com o *Burger King*.

Fonte: Instagram—@patriciaramos; @burgerking, 2022.

Logo no início do *publipost*, após a imagem apresentada acima de capa, a DI já começa a dançar o hit com os lanches nas mãos. É válido ressaltar que o BK se preocupou também em relacionar a letra da canção ainda mais com a intencionalidade de sua publicidade, fazendo pequenas alterações em: *Deixa baixo, deixa baixo* para *Preço baixo, deixa baixo*.

Em seguida, Patrícia Ramos inicia seu discurso falando da parceria de *As Apetitosas*, ou seja, já traz a ideia da canção, com o BK, dizendo que ambos deixaram tudo baixo, que os preços estão em uma super promoção.

Figura 2–Patrícia Ramos no *publipost* do *Burger King*.

Fonte: Instagram–@patriciaramos; @burgerking, 2022.

Figura 3–Patrícia Ramos no *publipost* do *Burger King*.

Fonte: Instagram–@patriciaramos; @burgerking, 2022.

No decorrer de sua fala, Patrícia faz questão de relacionar toda a publicidade à canção e ao produto em promoção, isso, de maneira divertida fazendo alusão à sua identidade com o hit, ao que a marca necessita. Além disso, há também a legenda do reels, onde o BK faz questão de justificar a música, a Patrícia e toda a intencionalidade da marca com seu público. “A gente sabe que a música já grudou, mas agora queremos saber se vc já aproveitou nossas ofertas! Corre, são os últimos dias de promo Deixa Baixo Preço Baixo.” é o que diz BK.

Para melhor compreender o DD dentro deste contexto, Paveau organizou seis características que obrigam a repensar o instrumental teórico e metodológico da análise de discurso e de texto (Paveau, 2017):

- **Composição:** os discursos são constituídos por matéria mista, linguageira e tecnológica, de natureza informática, frequentemente de natureza plurissemiótica, mobilizando texto, imagens fixas ou em movimento, som;
- **Deslinearização:** os discursos podem ser deslinearizados pelos links hipertextuais;
- **Ampliação enunciativa:** os discursos digitais nativos revelam uma enunciação ampliada por adição (de comentários, especialmente) e circulações facilitadas (compartilhamentos e reblogagem), ou pela escrita colaborativa (vários escritores produzindo um texto);
- **Relacionalidade:** Os discursos digitais nativos são todos inscritos numa relação com outros discursos, com os aparelhos (enunciados coproduzidos com a máquina) ou com os escritores e os (escri)leitores;
- **Investigabilidade:** devido aos metadados dos discursos digitais nativos, que são interiores a ele (inscritos no código), os textos são percorridos por ferramentas de busca e de redocumentação, sendo, assim, investigáveis, ou seja, localizáveis e coletáveis para eventuais menções, utilizações, repetições etc.;

- **Imprevisibilidade:** os discursos digitais nativos são parcialmente produzidos e/ou moldados pelos programas e algoritmos, o que os torna imprevisíveis para enunciadores humanos.

Diante dos expostos acima, pode-se destacar a **relacionalidade**, levando-se em consideração que no decorrer da fala de Patrícia, a DI faz questão de relacionar toda a publicidade à canção e ao produto em promoção, isso, de maneira divertida fazendo alusão à sua identidade com o hit ao que a marca necessita. Além disso, há também a legenda do reels, onde o *Burguer King* (BK) faz questão de justificar a escolha da música, da figura da Patrícia e com isso expor toda intencionalidade da marca com seu público: “*A gente sabe que a música já grudou, mas agora queremos saber se vc já aproveitou nossas ofertas! Corre, são os últimos dias de promo Deixa Baixo Preço Baixo.*” é o que diz BK.

Conclusão

Diante das pesquisas e do trabalho realizado com base em um gênero nativo digital, fora notável que este permite a atuação do leitor usuário como produtor de texto que excede ao enunciado primeiro sob “domínio” do escritor digital, constatamos que “o que faz texto” no ambiente digital pela deslinearização ou a ampliação enunciativa está totalmente ligado aos processos próprios dos discursos digitais nativos, constituídos de linguagem e tecnologia informática.

Assim, ao se tratar de um discurso que está em constante renovação de seu dispositivo de comunicação, o discurso publicitário desenvolve estratégias inéditas para atingir o público consumidor. Assim, a Análise do Discurso Digital vem para compreender o gênero discursivo digital *publipost* e os rastros que o constitui. Logo, o *publipost* constitui, assim, uma inovação do discurso publicitário – um gênero emergente – impulsionando pelo sucesso e engajamento nas redes sociais.

Com isso, trabalhos como este tornam-se relevantes partindo do grande espaço que o Discurso Digital vem adquirindo ao longo de curto

espaço de tempo. Consequentemente, além de fazer parte da vida de grande parte da sociedade, está cada vez mais presente no cenário escolar. Pesquisas como esta colaboraram para o desenvolvimento do leitor/escritor de textos digitais nativos fazendo-o compreender as características do ecossistema em que estão inseridos esses textos, necessitando ir além dos elementos que marcam a textualidade impressa, caso queira dar conta da complexidade tecnodiscursiva.

Além disso, para profissionais da área da educação que precisam adequar-se cada vez mais a essa onda tecnologia e tornar seus alunos internautas entendidos de todo discurso que permeia esse espaço digital, como também, tornar real a utilização de gêneros emergentes como o reels aqui analisado, uma vez que, estes estão sendo a cada dia mais acessados pelos estudantes de todas as faixas etárias e de todo o mundo.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CHAVES, Aline Saddi. **Gêneros do discurso e memória: o dialogismo intergenérico no discurso publicitário**. Tese (Doutorado em Língua e Literatura Francesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

GIERING, Maria Eduarda. O discurso digital nativo e a noção de textualidade: novos desafios para a Linguística Textual. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, Vitória, v. 15, n. 31, p. 30-47, 2021 | e-ISSN 1982-291X | ISSN 2317-3475 Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFES. Disponível em: file:///C:/Users/Win10/Downloads/02+GIERING.pdf. Acesso em: 22 out. 2022.

INSTAGRAM. **Reels**. Disponível em: <https://about.instagram.com/pt-br/features/reels>. Acesso em: 22 out. 2022.

KING, Burguer. INSTAGRAM. **Reels**. Disponível em:

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: 34, 1999.

MAINGUENEAU, Dominique. **Cenas da enunciação**. Organizado por Sírio Possenti e Maria Cecília Pérez de Souza-e-Silva. Trad. de Maria Cecília Pérez de Souza-e-Silva et al. Rio de Janeiro: Parábola, 2008.

MAYEUR, I.; PAVEAU, M-A. **Présentation**. Les devenirs du texte numérique. Corela, n. 33, p. 1-18, 2020.

PAVEAU, M.-A. **Análise do discurso digital**: dicionário das formas e das práticas. Campinas: Pontes, 2021.

RAMOS, Patrícia. Deixa Baixo Preço Baixo. **INSTAGRAM**, Reels.

SEÇÃO 5

GÊNEROS
TEXTUAIS/DISCURSIVOS E
DESCRIÇÃO DE LÍNGUAS/
LINGUAGENS

ANÁLISE TEXTUAL-DISCURSIVA E ARGUMENTAÇÃO: CONSTRUÇÃO DOS ASPECTOS RETÓRICOS DE REPRESENTAÇÕES DISCURSIVAS DE VÍTIMA E ACUSADO NO GÊNERO DISCURSIVO SENTENÇA JUDICIAL

José Willian de Souza Silva¹
Maria de Fátima Silva dos Santos²

Considerações iniciais

Este trabalho é um recorte da pesquisa de Iniciação Científica intitulada **Argumentação e aspectos retóricos de representações discursivas de vítima e acusado na sentença judicial**. A pesquisa teve por objetivo investigar a argumentação e os aspectos retóricos de representações discursivas de vítima e acusado em uma sentença judicial, e como esses aspectos retóricos, aliado às escolhas lexicais, contribuem para a persuasão daquele que ler/ouve o texto da sentença judicial.

Nossa metodologia insere-se no quadro qualitativo, empreendendo, em nossas análises, um caráter explicativo, exploratório, interpretativo

- 1 Graduando em Licenciatura Plena em Letras – Português/Inglês, discente voluntário do Programa de Iniciação Científica (PIC) e bolsista do Programa de Educação Tutorial – Conexões de Saberes/Comunidade Populares, da Universidade Federal Rural de Pernambuco/ Unidade Acadêmica de Serra Talhada (UFRPE/UAST); e-mail: <willianeduc.ensino@gmail.com>.
- 2 Doutora em Estudos da Linguagem, professora adjunta na Universidade Federal Rural de Pernambuco / Unidade Acadêmica de Serra Talhada (UFRPE/UAST); e-mail: <fatima.silva-santos@ufrpe.br>.

e descritivo da construção argumentativa e referencial dos objetos discursivos, a saber, a vítima e o acusado. Selecionamos uma sentença judicial de crime contra a mulher, tratando-se das alegações finais do caso Mariana Ferrer.

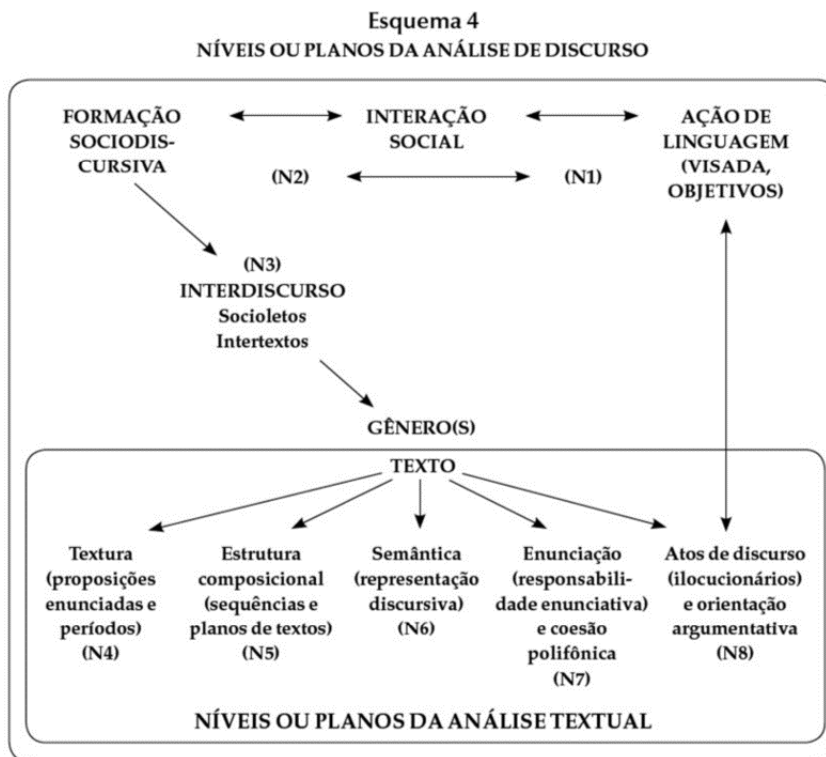
Em razões de bases científicas no trato textual e discursivo, por entendermos que argumentar é assumir papéis e defender os diferentes pontos de vista requeridos no jogo interacional-dialógico, adotamos o programa teórico e metodológico da Análise Textual dos Discursos, postulada pelo teórico francês Jean-Michel Adam (2008). A qual cumpre um significativo papel na construção de sentido(s) dos discursos, na medida em que se trata de uma análise diretamente relacionada aos processos de descrição, análise e interpretação das práticas discursivas.

Este trabalho encontra-se estruturado da seguinte forma: fazemos uma breve explanação da ATD, em seguida, mostramos como a argumentação liga-se à representação discursiva e como ela é usada no âmbito jurídico. Além disso, explicamos a sentença judicial como dispositivo jurídico e depois tomada como *corpus* de análise, por fim, exemplificamos com partes da sentença como a representação dos objetos de discurso e os locutores/enunciadores usam a argumentação ao seu favor e fechamos com as considerações finais.

Análise Textual dos Discursos: sistematização entre os níveis semântico e argumentativo

A Análise Textual dos Discursos, proposta pelo linguista Jean Michel-Adam (2008), propõe uma articulação entre a Linguística Textual e a Análise de Discurso, em que o objetivo é pensar o texto e o discurso em novas categorias ou patamares/níveis de análises, situando a Linguística Textual no universo mais amplo da Análise do Discurso. Ligado a isso, a ATD trabalha com análises de textos concretos em sua co(n)textualidade. Como forma de mostrar a dinâmica presente na materialidade linguística, Adam (2008) constrói, ao tempo que propõe, didaticamente, o esquema 4.

Figura 01- Esquema 4 – Níveis ou planos da análise discursiva-textual



Fonte: Adam, 2008, p. 61.

Com efeito, conforme se observa no esquema 4, o universo textual pertence à dimensão mais ampla e englobante do discurso. Uma proposta de conjunto, no entanto, segundo Adam (2019, p.36), essa organização não é hierárquica, “[...] [esses níveis ou planos de análises] interagem de modo sistêmico diverso, dependendo dos textos produzidos.”. Aqui entendemos, então, que o Nível 6 e o Nível 8 trabalham sistematicamente.

Portanto, ao designar seu programa teórico-metodológico de Análise Textual dos Discursos, Adam (2017, p. 47) não funde nem dilui o texto no discurso porque, para este autor, a linguística textual “[...] não é uma ciência integrativa do discurso e das interações. [...] A LT é, então, um subdomínio da AD e da AC³ [...]”.

3 Essa sigla corresponde à Análise da Conversação.

Como subdomínio da AD e da AC, Adam (2017) considera sua proposta aberta à discursividade, além de considerar os textos como formas de cognição social. Considerando isso, o texto passa a ser visto como um “[...] objeto singular resultante de uma ação sociodiscursiva e de um ato de enunciação [...]” (Adam, 2017, p. 46). Ao singularizar esta definição de texto resultante de uma ação sociodiscursiva e um ato enunciativo, compreende-se que produção e processamento textual coocorre no contexto de comunicação, seja organicamente ou leitor-texto. Daí as determinações textuais e as regulações discursivas não se separam, logo, a ATD “[...] é chamada a desempenhar um papel de descrição e de interpretação do sentido dos textos em contexto” (Adam, 2019, p. 18), em que a redução à análise abstrata e descontextualizada da língua não correspondem ao potencial discursivo dos textos e/ou enunciados.

O papel da argumentação na construção da representação discursiva

A representação discursiva (Rd) ou esquematização discursiva é uma das principais categorias desenvolvida pela ATD. Localizada no nível 6, o semântico, postulado por Adam (2008), tem apenas sua separação destas três dimensões (referencial, enunciativa e argumentativa) de maneira didática. E é por ter uma dimensão argumentativa que as Rd unem os esquemas propostos, tornando-os passíveis de uma análise e descrição dentro das produções co(n)textualmente produzidas. Nesse sentido, a argumentação ligada à construção de uma determinada representação discursiva nos permite apreender os jogos e as cenas da situação comunicativa em que essa representação é construída.

Para Adam (2008) e Grize (1996), esquematizar é, então, elaborar esquemas. Assim toda representação/esquematização são passíveis à descrição, pois os locutores/enunciadores selecionam o material do ponto de vista que querem representar para seus interlocutores. Dessa forma, a manipulação material ou contextual, ligada ao seu contexto, expressam o projeto de um querer-dizer e um fazer-ver sobre o(s) sujeitos da referenciação. Em suma, toda atividade enunciativa, seja ela escrita ou oral, produz representações discursivas, isto é, o locutor/enunciador constrói imagens de si, do interlocutor e dos temas tratados.

Com efeito, toda e qualquer proposição-enunciado faz parte de uma situação co(n)textual de produção de sentidos, o que quer dizer que não há enunciados isolados, e mesmo não havendo marcas explícitas de argumentação em enunciados⁴, esses pertencem a enunciados ditos previamente (podendo ser localizados por vias do interdiscurso) e não estão isentos da intencionalidade do enunciador. Por entender desta forma, Adam (2008, p. 109) diz que a proposição-enunciado “[...] compreende três dimensões complementares [...]: a dimensão referencial [B], a dimensão enunciativa [A] e a dimensão da argumentação [C]”.

Assim, a argumentação pode ser considerada “[...] um tipo de ‘esquemática discursiva’, isto é, como produção de um discurso (procedimentos e resultados) organizado de forma a intervir sobre a opinião, a atitude e o comportamento de alguém” (Grize, 2020, p. 254, grifos do autor). Por isso, Adam (2008, p. 114) considera que “É o interpretante que constrói a Rd a partir dos enunciados (esquemática), em função de suas próprias finalidades (objetivos, intenções) e de suas representações psicossociais da situação, do enunciador e do mundo do texto, assim como de seus pressupostos culturais”. Em que locutores/enunciadores, na construção das imagens, fazem uso do *ethos*, *páthos* e *logos*, na tentativa de cumprir seus objetivos e intenções.

Argumentação no direito

Tovar (2021, p. 27) destaca que a argumentação em âmbito jurídico se perfaz pela descrição, avaliação e fundamentação racional dos argumentos, oferecendo a seguinte definição:

[...] a argumentação jurídica será definida e entendida como uma disciplina do direito cuja finalidade reside na descrição, avaliação e fundamentação racional dos argumentos pela racionalidade jurídica. Em outras

4 Essa “ausência” de argumentação, umas das características da sequência descritiva, dá ao enunciado um caráter objetificante, como se o locutor/enunciador estivesse apenas relatando fatos tão objetivos quanto possível. Nesse sentido, compreendemos e corroboramos com Rabatel (2016) e Amossy (2020), que essa ausência de argumentação explícita é considerada como argumentação indireta: percebemos, nesse sentido, que a sentença judicial, ela tanto apresenta uma visada argumentativa (direta) quanto uma dimensão argumentativa (indireta).

palavras, esta disciplina permite analisar, avaliar e justificar racionalmente a racionalidade jurídica, assim como argumentar racionalmente nesse mesmo campo. Por isso, trata-se de uma disciplina de natureza dupla: é tanto teórica como prática⁵.

Se seguimos Grize (1996), entendemos uma aproximação com a definição de Tovar (2021) pois, na visão de Grize (2020), a argumentação é uma esquematização/representação discursiva, fazendo-nos compreender que a argumentação pode ser analisada pelos mecanismos interpretativos-descritivos selecionados racionalmente na construção dos raciocínios (não matemáticos). Assim, a natureza dual, proposta em Tovar (2021), da argumentação jurídica, apoia-se naquilo proposto em Grize (1996) e nos postulados perelmanianos, rompendo com a tradição puramente formal do conceito de razão, racionalidade e raciocínio construídos no cartesianismo. Baseado na marca da evidência e das certezas do cálculo matemático, argumentação se opõe à demonstração da lógica formal, operando na dimensão do preferível e variável de acordo com as condições sociais, psíquicas e, portanto, conforme o auditório (universal e/ou particular) (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2014).

A aproximação, percebida por Santos (2018), da noção de argumentação perelmaniano com a de representação discursiva adamiana, traduz-se no seguinte, argumentar é “[...] *provocar ou aumentar a adesão dos espíritos às teses que se lhes apresentam ao assentimento.*” (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2014, p. 4, grifo dos autores), pressupondo, entre auditório e orador, o contato intelectual, racional. Dessa forma, para os autores do Tratado da Argumentação, o objetivo está menos na maneira como o contato com os espíritos é feito, e mais na técnica e mecanismos discursivos que a argumentação é construída.

5 “[...] la argumentación jurídica será definida y entendida como una disciplina del derecho cuya finalidad reside en la descripción, evaluación y fundamentación racional de los argumentos planteados en el razonamiento jurídico. En otras palabras, esta disciplina permite analizar, evaluar y justificar racionalmente el razonamiento jurídico, así como argumentar racionalmente en dicho campo. Por ello, se trata de una disciplina que tiene una naturaleza dual: es tanto teórica y práctica.”

Para Pinto, Rodrigues e Damele (2018), a argumentação não depende somente da dimensão logico-discursiva, pois os locutores trazem imagens em seus discursos, além de transmitirem determinada emoção ao auditório alvo do assentimento. Portanto, a argumentação jurídica não escapa a essa característica transversal da argumentação. Eles ainda afirmam que, por mais que haja toda essa movimentação de estratégias, o texto jurídico é normatizado e institucionalizado, sendo esses seus limites de produção e interpretação.

Gênero jurídico sentença judicial na prática e interação discursiva

Todo gênero discursivo está ligado a um plano de texto, seja ele publicitário, acadêmico, jurídico, dentre tantos outros, assim, tem um desempenho fundamental na construção de sentidos. Como destaca Bakhtin (2016), o estilo (o que neste trabalho se traduz, conforme a proposta do Adam (2008), em plano de texto) atenderá às necessidades impostas por cada gênero. No entanto, o plano de texto não se resume ao gênero, pois também depende do locutor/enunciador, de como ele faz uso de tal gênero. Mas, para determinados gêneros discursivos, como é o caso da sentença judicial, o plano de texto deve sempre seguir a mesma composição estrutural, fugindo à regra está sujeito à nulidade.

Destarte, como recurso judicial, a sentença finaliza todo um transcorrido judicial sobre qualquer ação legal ou ilegal, ou seja, é a decisão final. Por possuir uma estrutura canônica estabelecida no Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941, em seu Art. 381, a sentença deve conter:

- I—os nomes das partes ou, quando não possível, as indicações necessárias para identificá-las;
- II—a exposição sucinta da acusação e da defesa;
- III—a indicação dos motivos de fato e de direito em que se fundar a decisão;
- IV—a indicação dos artigos de lei aplicados;
- V—o dispositivo;
- VI—a data e a assinatura do juiz

Sentença judicial tomada como *corpus* de análise

Nosso *corpus* é uma cópia pública das alegações finais do caso Mariana Ferrer, como consta descrito no seu peritexto: “Este documento é uma cópia do original [...]”, podendo ser encontrado no site do Ministério Público de Santa Catarina para conferência pública, informando o número do processo (08.2019.00108708-0) e código (19B73F9). Por que escolhemos uma sentença judicial? Quais resultados poderão ser extraídos de um gênero que já contém os resultados de uma análise? Primeiro, essa sentença judicial, tomada como *corpus*, é um gênero textual/discursivo veiculado na esfera jurídica e um documento cujo tratamento sobre ela não foi feito antes, ou seja, analisar a argumentação e os aspectos retóricos de representações discursivas de vítima e acusado.

Por outro lado, os objetivos deste trabalho propõem que aquela argumentação e aqueles aspectos retóricos orientadores do conteúdo proposicional a nível micro, meso e macrotextual, visam analisar e descrever como as representações discursivas e as escolhas lexicais (o *logos*) contribuem na eficácia dos efeitos patéticos (*páthos*) e éticos (*ethos*) na construção das análises da sentença judicial. Ao partirmos dos pressupostos enunciativo e discursivo, as escolhas “[...] produzem efeitos no leitor, [e] são analisáveis tanto como indicadoras de pontos de vista sobre a história como sobre a narração.” (Rabatel, 2016, p. 16). Dessa forma,

[...] é preciso que nos interesseemos pelo ‘homem que conta’, se queremos dar a essa atividade do narrar sua dimensão antropológica e linguística ao ‘homem que narra’, Homo narrans, tal como existe no e pelo discurso, a atualização discursiva sendo o lugar de uma construção e de uma transformação, por intermédio das interações dialógicas, que vão além da produção de estruturas profundas. (Rabatel, 2016, p. 17).

Sendo assim, os locutores/enunciadores primário e secundário possuem posições enunciativas organizadoras dos pontos de vista dentro da sentença, como um PDV se define nos meios linguísticos, podemos identificar e interpretar esses PDV construtores de imagens, ou represen-

tações discursivas, seja no plano explícito ou implícito, assumido ou não, ou imputado a enunciadores secundários.

Portanto, esta pesquisa toma uma sentença judicial de crime contra a mulher como *corpus* de análise, composta por 91 páginas. A peça processual consta as alegações finais sobre a investigação do crime de estupro de vulnerável, se foi ou não, cometido pelo acusado André Camargo Aranha à Mariana Borges Ferreira, no dia 15 de dezembro de 2018, na Boate Café de La Musique, cuja conclusão, com as análises das provas, absolve o referido acusado. Sua estrutura composicional que condiz com o seu plano de texto, dá-se em 5 capítulos, representados a seguir:

Quadro 1– Plano de texto da sentença-*corpus*

1. Relatório
 - 1.1 Inquérito Policial
 - 1.2 Instrução processual
2. Análise formal, abstrata e jurídica do tipo penal
3. Análise dos elementares da denúncia diante da prova colhida
 - 3.1 Provas que corroboram a Denúncia
 - 3.2 Provas que não corroboram a Denúncia
4. Análise jurídica do caso
5. Conclusão

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Análise argumentativa dos aspectos retóricos das representações discursivas de vítima e acusado

Apresentaremos nesta seção as análises de partes do Relatório de nosso *corpus*, a saber, introdução do Relatório e de sua subseção, o inquérito policial. Destacamos que nossas análises não têm o intuito de contrariar a decisão da sentença e toda sua responsável investigação e fundamentação. Não apontamos culpados nem inocentes, não é nossa função. Tomando-a como *corpus*, debruçamo-nos com um olhar investi-

gativo de nosso lugar de linguistas, cujo objetivo é detectar como a argumentação envolta nos objetos de discurso é construída pelos locutores/enunciadores. Também não negamos que a sentença judicial está livre de marcas de subjetivação⁶.

Como o nosso objetivo é a análise da argumentação e dos aspectos retóricos de representações discursivas, não explicamos como as Rd de vítima e acusado são construídas e identificadas. Fazemos todo esse percurso em outro trabalho, para isso, vide Silva e Santos (2022), neste trabalho apresentamos como as Rd de vítima são construídas.

a) Introdução do Relatório

Cabe ao relatório relatar objetivamente os fatos colhidos durante o processo investigativo. Assim, a parte introdutória do relatório encontra-se composta por 6 (seis) parágrafos (§). Como exemplificação, retiramos para análise o parágrafo 1 e 3.

Quadro 2 – Relatório (§1 e §3)

(§1) “No dia 15 de dezembro de 2018, entre as 22h25min e 22h31min, no estabelecimento comercial Café de La Musique, situado na Avenida dos Merlins, Posto 1B, Jurerê Internacional, nesta cidade e Comarca, o denunciado André de Camargo Aranha **manteve conjunção carnal** com a vítima *Mariana Borges Ferreira*, que **não possuía condições de oferecer resistência ao ato**”.

(§3) “Assim foi que, às 22h25min, ciente de que *Mariana* era incapaz de oferecer resistência, haja vista que, por volta das 20h, em circunstâncias que serão esclarecidas no decorrer da instrução criminal, foi-lhe **ministrada substâncias que alterou seu discernimento**, o denunciado **André**, com o objetivo de satisfazer sua concupiscência, conduziu a vítima ao camarote número 403, situado no segundo piso do estabelecimento, cujo acesso era restrito ao público comum, local em que **manteve com a ofendida relação sexual não consensual, da qual resultou em ruptura himenal**”.

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

⁶ A subjetivação mencionada remete ao quadro teórico desenvolvido em Rabatel (2016).

Para os parágrafos 1 e 3, as seguinte Rd são encontradas:

Quadro 3 – Representações discursivas dos parágrafos 1 e 3

PARÁGRAFO 1	PARÁGRAFO 3
(1) Rd do tempo1: “No dia 15 de dezembro de 2018, entre as 22h25min e 22h31min”.	(5) Rd do tempo2: “às 22h25m”.
(2) Rd do local: “no estabelecimento comercial Café de La Musique, situado na Avenida dos Merlins, nesta cidade”.	(6) Rd da vítima2 (frágil): “era incapaz de oferecer resistência”.
(3) Rd do crime: “ manteve conjunção carnal ”.	(7) Rd do efeito da substância/droga ministrada à vítima: “ foi-lhe ministrada substâncias que alterou seu discernimento ”.
(4) Rd da vítima1 (frágil): “ não possuía condições de oferecer resistência ao ato ”.	(8) Rd do camarote: “camarote número 403, situado no segundo piso do estabelecimento, cujo acesso era restrito ao público comum”.
	(9) Rd do abusador (recategorizado): “ manteve com a ofendida relação sexual não consensual , da qual resultou em ruptura himenal.”.
	(10) Rd de crime (recategorizado): “ manteve com a ofendida relação sexual não consensual, da qual resultou em ruptura himenal ”.

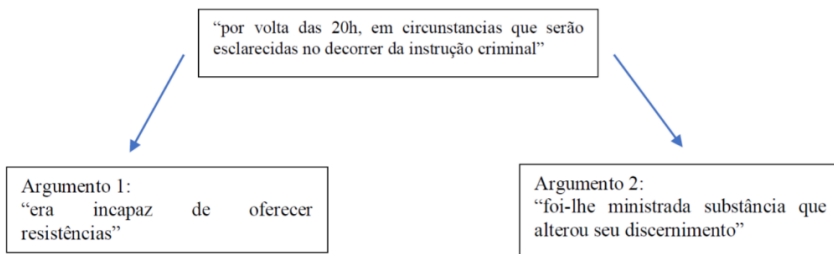
Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Nesses parágrafos, o enunciador primeiro (E1) propõe um conjunto de representações discursivas aos seus coenunciadores, visando estimular emoções no auditório. Dentro desse conjunto, nota-se que algumas representações são reformuladas, como as Rd de tempo, em 1 e 5, Rd de vítima (4 e 6): mas atentar-se que, isso é o processo de recategorização dos objetos discursivos, nesse processo, não aleatório nem neutro, deixam marcas semânticas analisáveis, comparáveis e passível de descrição.

No parágrafo 3, a expressão “haja visto que” é usada como estratégia argumentativa-cognitiva para que os alocutários/enunciatários percebam

que há fatos além da incapacidade de oferecer resistência e da possibilidade de ter sido drogada; aquele uso, com a combinação do termo “em circunstâncias” pode induzir quem ler a sentença a duvidar da idoneidade da vítima; “haja visto que” liga dois argumentos fortes a uma conclusão não explícita no contexto em questão, indicada pelo localizador temporal, o enunciador primeiro constrói um *continuum* temporal de variáveis, entre as 20h e 22h25min, conforme se observa na escala de argumentos apresentado na Figura 2, reproduzida a seguir.

Figura 2 – Escala de argumentos



Fonte: Elaborado pelos autores, 2022.

Vejamos o Quadro seguinte para entendermos como o “haja visto que” está funcionando dentro desse parágrafo: se suprimirmos esse enunciado, sua conclusão é orientada a imagem negativa do denunciado, o colchete negrito com os três pontos indicam a supressão:

Quadro 4 – Parágrafo 3

(§3) “Assim foi que, às 22h25min, ciente de que Mariana era incapaz de oferecer resistência, [...] o denunciado André, com o objetivo de satisfazer sua concupiscência, conduziu a vítima ao camarote número 403, situado no segundo piso do estabelecimento, cujo acesso era restrito ao público comum, local em que manteve com a ofendida relação sexual não consensual, da qual resultou em ruptura himenal.”.

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Assim, o marcador argumentativo “haja visto que” possui a finalidade de adição de argumentos que diminuam a imagem negativa construída para o denunciado, imputando à vítima a condição de dúvida. Acrescentasse a isso a semântica do verbo usado, “manteve”, e dos termos selecionados para se referir ao crime de estupro, construindo um universo pacífico entre denunciado e vítima.

b) Inquérito Policial

Quadro 5- Inquérito Policial (§30)

(§30) “Não se recorda se Mariana deu em cima dele, acha que não. Nunca ficou sozinho com ela, estavam com outras pessoas. Consumiu bebida alcoólica. Não se recorda se Mariana bebeu, mas não a viu com bebida nem alguém servindo. Esclareceu que “quem não deve, não teme”, ficou preocupado com o que ouviu sobre o caso e quis esclarecer as coisas. Havia um segurança na porta da escada que liberava o acesso.”

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

O Quadro 5 apresenta um recorte da descrição do parágrafo 30, do interrogatório do acusado, mas não assumida pelo L1/E1. A RE instaurada a partir de um ponto de vista narrado e empatização⁷ nula do acusado para com a vítima, contribuindo à orientação argumentativa do texto. Não se vê nesse parágrafo falas diretas do acusado, sabemos o que L1/E1 disse do depoimento do acusado. L1/E1 coloca L2/E2 (acusado) como responsável pelo conteúdo proposicional, convencendo o locutário de que o conteúdo não o pertence e não é a fonte enunciativa dele. Deve-se deixar uma observação, este depoimento, assim como outros pertencentes ao inquérito policial, são interrogatórios audiovisual, ou seja, L1/E1

⁷ A forma como re-presentamos os outros marca a visão que temos de determinado aspecto da realidade, indo além do simples dizer/falar. Para tanto, Rabatel (2016, p. 152) entende os processos de empatia, aos níveis textual/discursivo/enunciativo, como as intenções do locutor/enunciador em relação aos outros locutores/enunciadores. Esse mecanismo, como informa o autor, não deve ser considerado restrito aos pensamentos e percepções representadas em tipo de texto narrativo, mas favorecer um deslocamento aos outros tipos de textos, como o argumentativo. Assim, “Podemos nos colocar no lugar dos outros acompanhando o curso da ação que eles exercem ou em que estão engajados (PDV embrionário, ou narrado), percebendo o que eles deveriam ver do lugar onde estão (PDV representados), representando seus pensamentos, suas palavras (PDV afirmado)”. (Rabatel, p. 44, 2014, tradução nossa.).

faz um resumo da fala de E2: não é nosso intuito questionar L1, como principal (como definido em Rabatel (2016)), ao falarmos que é um resumo, estamos destacando que esse conteúdo proposicional passou por um filtro de um sujeito sócio-histórico. Por mais que ele represente e narre a fala de L2/E2, há esquemas distintos entre um e outro, podemos referir essa narração próxima ao discurso indireto livre, ou seja, uma mescla entre as vozes de L1 e L2.

L1/E1 narra, no parágrafo 30, a possibilidade da vítima “ter dado” em cima dele ou não, construindo uma dupla responsabilização subentendida e imputada à vítima: (1) pelo conteúdo proposicional descritas no depoimento da vítima, no que concerne ao crime de estupro, negando não ter responsabilidade pelo ocorrido e (2) corrobora com as Rd (mulher golpista e mulher ambiciosa) construídas pelo acusado sobre a vítima⁸. Nesse parágrafo, percebe-se a presença de um ser de consciência singular e coletivo construídos no discurso de E2 narrada por L1/E1 pelas seguintes proposições: “Nunca ficou sozinho com ela, estavam com outras pessoas” e “Havia um segurança na porta da escada que liberava o acesso”, criando Rd-provas do não cometimento do delito.

O apresentativo “há”, no pretérito imperfeito, coloca três questões: (1) serve de localizador temporal, por trazer um acontecimento passado à presentificação enunciativa do ego; (2) além de apresentar e construir o ser de consciência singular e subjetivante, (3) “há” tem a função enunciativa catafórica. A flexão verbal do verbo no pretérito perfeito “Estavam” constrói um *frame* na cognição do leitor/ouvinte, podendo ser parafraseada da seguinte forma: “nunca estive só, sempre havia alguém perto de nós que pode provar o que estou dizendo”. Além disso, assume uma posição de anáfora e retomada pelo apresentativo “há”/catafórico.

Esses mecanismos percebidos através do contexto não são tão perceptíveis a uma leitura desatenta, pois está encaixado entre a possibilidade responsiva dupla da vítima ser culpabilizada pelo estupro. Em uma ou em outra a culpa recai sobre ela; depois constrói sua esquematização

8 Explicamos ao leitor isto, essas Rd citadas não aparecem neste trabalho por questão de objetividade dentro do pouco espaço requerido. As Rd de mulher golpista e mulher ambiciosa são imagens que acusado constrói da vítima em questão.

discursiva de prova (Nunca ficou sozinho com ela, estavam com outras pessoas) em cima de um Rd temática que comanda o enunciado, esquecimento causado pelo álcool; usa um dito popular para potencializar seu discurso de inocência do crime (“quem não deve, não teme”); ao mesmo tempo mostrando preocupação com a vítima. E por último, insere seu argumento de maior peso, e menos geral que “outras pessoas”, para singularizar sua prova a “um segurança”.

Considerações finais

Para a construção desta pesquisa, tomamos por base o quadro da Linguística Textual, bem como, os pressupostos teóricos da Análise Textual dos Discursos (ATD) especificamente. Partimos do pressuposto de que o texto é uma construção sociocultural, interacional e cognitiva, perpassado e construído por um sujeito com vistas a um projeto de querer-dizer e fazer-ver.

Em nossas análises, constatamos que as escolhas linguísticas (os recursos lexicais como expressões referenciais, verbos, conectivos, expressões circunstanciais) são empregadas de modo estratégico e, em decorrência, estabelecem a orientação argumentativa do texto (acusar, incriminar, defender-se). Diante disso, fica evidenciado que as escolhas linguísticas não são aleatórias nem neutras, mas estão atreladas ao projeto de querer-dizer, ao propósito da enunciação, aos interesses dos participantes no jogo interacional, revelando a intencionalidade do enunciador e orientando argumentativamente para a construção dos sentidos pretendidos nos textos.

A argumentação analisada e descrita das Rd é marcada pelo discurso e o texto convida seus interlocutores a (re)construírem seus significados a partir do lugar que falam. Assim, conseguimos identificar que as estratégias utilizadas pelo L1/E1 transcritas do acusado são orientadas de modo que a vítima seja vista como culpada, nas palavras do acusado; por outro lado, a vítima utiliza de vários argumentos para tentar provar aos seus inquiridores, que de fato foi vítima do crime de estupro.

Referências

ADAM, J. M. **A Linguística Textual**: introdução à análise textual dos discursos. São Paulo: Cortez, 2008.

ADAM, J. M. O que é Linguística Textual?. *In*: SOUZA, E.R.F.; PENHAVEL, E.; CINTRA, M. R. (Orgs.). **Linguística Textual**: interfaces e delimitações: homenagem a Ingedore Grünfeld Villaça Koch. São Paulo: Cortez, 2017.

ADAM, J.-M. **Textos, tipos e protótipos**. São Paulo: Contexto, 2019.

AMOSSY, R. **A argumentação no discurso**. São Paulo: Contexto, 2020.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.

BRASIL. **Código de processo penal**. Lei 3.689 de 03 de outubro de 1941.

GRIZE, J. B. **Logique naturelle et communications**. Paris: Presses Universitaires de France, 1996.

GRIZE, J. B. O ponto de vista da lógica natural: demonstrar, provar argumentar. **Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, Ilhéus, n. 20, v. 3, p. 253-261, dez. 2020.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da argumentação**: a nova retórica. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.

PINTO, R.; RODRIGUES, M. G. S.; DAMELE, G. Argumentação jurídica e suas estratégias retóricas: uma análise pluridisciplinar de uma decisão judicial. **DIACRITICA**, Minho, v. 32, p. 95-110, 2018.

RABATEL, A. Empathie, points de vue, méta-représentation et dimension cognitive Du dialogisme. **Études de linguistique appliquée (ÉLA)**, Paris, n. 173, janvier-mars, p. 27-45, 2014.

RABATEL, A. **Homo Narrans**: por uma abordagem enunciativa e interacionista da narrativa:

Pontos de vistas e lógica da narração: teoria e análise. São Paulo: Cortez, 2016.

SANTOS, M. F. S. **Representações discursivas de vítima e agressor e orientação argumentativa em textos de inquéritos policiais.** Curitiba: CRV, 2018.

SILVA, J. W. S.; SANTOS, M. F. S. Análise Textual dos Discursos: representações discursivas de vítima em uma sentença judicial. *In*: BERTO, J. C. B. *et al.* **Estudos do GEPLÉ: formação docente em tempos de pandemia.** 2 coletânea. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022, p. 191-214.

TOVAR, A. N. **Argumentación jurídica.** Ciudad de México: INACIPE, 2020.

A PRESENÇA DOS MODALIZADORES DISCURSIVOS COMO ESTRATÉGIA ARGUMENTATIVA NO GÊNERO ANÚNCIO

Kátia Regina Gonçalves de Deus¹
Rafaelle de Freitas Oliveira Araújo²
Francisca Janete da Silva Adelino³

Introdução

No contexto das instituições empresariais, os anúncios publicitários são utilizados com o objetivo de divulgar as marcas e produtos a seus públicos de interesse, de modo mais amplo, quando visa atingir a uma camada maior de clientes, ou de forma mais específica, quando se pretende alcançar um conjunto de pessoas com perfil ou características particulares. Em ambos os casos, o intuito é sempre atraí-las e levá-las a adquirir o objeto ou serviço ofertado.

Contribuindo para elevar o entendimento do conceito, Silva (2015, p. 47) esclarece que o anúncio publicitário é considerado um gênero textual,

- 1 Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba–UFPB. Atua como Professora Assistente II do Curso de Secretariado Executivo Bilingue da Universidade Federal da Paraíba. E-mail: katiargd83@gmail.com–ORCID 0000-0001-5816-0398.
- 2 Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba–UFPB. Atua como Secretária Executiva Bilingue do Centro de Tecnologia da Universidade Federal da Paraíba. E-mail: rafaelle.araujo@academico.ufpb.br–ORCID: 0000-0003-3834-5090.
- 3 Doutora em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba–UFPB. Atua como Professora Adjunta II da Universidade Federal da Paraíba na área de Secretariado Executivo e Administração. E-mail: francisca.janete@academico.ufpb.br–ORCID 0000-0002-3804-8507.

que “tem uma finalidade comercial, em levar os indivíduos a consumirem alguma coisa”, por meio de um discurso que visa atingir o maior número de consumidores possíveis.

Assim, na produção deste gênero, os anunciantes se utilizam de variados recursos, que envolvem a combinação de elementos verbais e visuais, tais como o texto escrito, as cores, imagens, entre outros. Esses recursos caracterizam os anúncios publicitários como um gênero discursivo multimodal e contribui de forma significativa para a construção do sentido da mensagem, bem como para o alcance dos objetivos que se pretende atingir.

Em outras palavras, as interações sociais acontecem por meio dos gêneros textuais nos quais o sistema linguístico é um dos modos semióticos mobilizados para realizarmos as nossas práticas sociais (Dionísio, 2013). Assim, é cada vez mais evidente que as produções textuais surgem da associação de “palavras, imagens, sons, cores, músicas, aromas, movimentos variados, texturas e formas diversas” (Dionísio, 2013, p. 19).

Por isso, os gêneros textuais pós-modernos são entendidos como produções multimodais, sendo os anúncios publicitários exemplos importantes, uma vez que articulam de modo consciente os recursos semióticos disponíveis a fim de gerarem diferentes efeitos de sentidos.

Esse gênero discursivo multimodal costuma ser veiculado em diferentes meios de comunicação, a exemplo da televisão, internet, *outdoors*, cartazes de estabelecimentos comerciais, entre outros, e apresenta uma linguagem persuasiva marcante, a qual visa maximizar a divulgação dos produtos, melhorar a imagem das empresas, fidelizar clientes e ainda atrair novos consumidores.

Por meio desses propósitos comunicativos empregados na construção e utilização do gênero anúncio publicitário, é possível reconhecer nesses discursos a presença da modalização, que, para Nascimento e Silva (2012, p. 63), refere-se de um fenômeno linguístico que se apresenta como “uma estratégia semântico-argumentativa e pragmática, que se materializa em diferentes gêneros do discurso”, sendo vista como um “ato de fala particular que permite ao locutor, além de deixar marcas de suas inten-

ções, agir em função do seu locutor”. Ainda para Nascimento e Silva (2012, p. 80), a modalização se materializa por meio dos modalizadores, que se constituem como “elementos linguísticos” que ocorrem em diversos textos ou discursos.

Baseado nessas premissas, este trabalho tem como objetivo analisar como o fenômeno da modalização ocorre em anúncios publicitários produzidos por grandes marcas, bem como busca verificar quais são os efeitos de sentido gerados pelo uso dos modalizadores na construção dos argumentos utilizados na produção do referido gênero.

Vale destacar que esse trabalho apresenta dados preliminares de uma investigação sobre a argumentatividade no gênero anúncio, cujos resultados finais serão publicados na revista eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Linguística, da Universidade Federal da Paraíba (PROLING/UFPB), intitulada Prolíngua.

Para realização do presente artigo, tomamos como base autores como Ducrot e colaboradores (1988), em que nos apoiamos para introduzir uma breve discussão sobre a Teoria da Argumentação na Língua (TAL); Cervoni (1989), Castilho e Castilho (1993), Koch (2009) e Nascimento e Silva (2012), a partir de quem apresentamos os estudos da Modalização Discursiva; e, por fim, o gênero anúncio é concebido com base na Teoria de Gêneros Discursivos, proposta por Bakhtin (2000 [1979]), com a colaboração de outros autores que expõe o conceito de anúncio.

A justificativa para este trabalho é contribuir com a ampliação do entendimento sobre o fenômeno da modalização, por meio da sua aplicação em textos produzidos no âmbito empresarial, como o anúncio publicitário. Acredita-se que isso seja relevante tanto para fortalecer a percepção do tema, como para compreender as diferentes estratégias argumentativas utilizadas no meio organizacional para estabelecer a comunicação com seus públicos. Na sequência, apresentaremos a revisão teórica, metodologia, seção de análises e considerações finais.

ALGUMAS LINHAS SOBRE O FENÔMENO DA MODALIZAÇÃO

Antes de darmos início às discussões sobre os estudos da modalização, vale destacar que este conceito é tratado neste artigo sob a ótica da Teoria da Argumentação na Língua, proposta por Ducrot e colaboradores (1988). Esta Teoria, concebe a argumentação como uma característica inerente à linguagem. Assim, a partir dessa afirmação, Espíndola (2004), defende que não somente a língua, mas também o seu uso é fundamentalmente argumentativo; isso nos permite compreender como diferentes elementos linguístico-discursivos, a exemplo dos modalizadores, funcionam como estratégias de argumentatividade em diferentes gêneros discursivos.

Partindo disso, discutiremos, na sequência, o fenômeno da modalização, iniciando com uma breve apresentação das diferentes concepções do conceito de modalidade, na linguística, e continuando com a exposição dos tipos de modalizadores, que serviram de base para o desenvolvimento das análises, apresentadas na seção cinco deste trabalho.

O conceito de modalização ou modalidade⁴ pertence tanto aos lógicos quanto aos linguistas, no entanto, os lógicos foram os primeiros a elaborá-lo, e este permanece um de seus conceitos fundamentais (Cervoni, 1989). Assim, entende-se que os estudos da modalização além de não serem atuais, também não são exclusivos da linguística.

Cervoni (1989) destaca que a conceituação a que mais comumente se recorre para definir a modalidade indica a ideia de uma análise semântica que permite distinguir, em um enunciado, um dito, que se caracteriza como o conteúdo proposicional, de uma modalidade, ligada ao ponto de vista do falante sobre esse dito.

Koch (2009, p. 73), seguindo a perspectiva pragmática, considera a modalidade como “parte da atividade ilocucionária do falante”, por conceber esse fenômeno como uma revelação da “atitude do falante perante o enunciado que produz”. Ainda conforme destaca a referida autora, “na

4 Esses termos, “modalização” ou “modalidade”, serão usados nesse estudo como sinônimos, por concordarmos com Castilho e Castilho (2002) e Nascimento (2009), quando afirmam que há sempre uma avaliação prévia do falante sobre o que e como se deseja verbalizar. Para tais autores, além de não se separarem, esses conceitos se constituem em uma estratégia semântico-argumentativa.

estruturação de um discurso, a relação entre enunciados é frequentemente projetada a partir de certas relações de modalidade” (Koch, 2009, p. 72), que se materializam através dos diversos modos de lexicalização de que a língua dispõe.

A modalização discursiva ou modalidade, segundo Nascimento (2009, p. 37), é a forma como o locutor inscreve, “nos seus discursos, marcas de sua subjetividade por meio de determinados elementos linguísticos e, portanto, imprime um modo como esse discurso deve ser lido”. Assim, a modalização é concebida como um fenômeno semântico-pragmático que se materializa linguisticamente, no qual o locutor além de deixar as suas intenções registradas no seu discurso, age em função do seu interlocutor (Nascimento; Silva, 2012).

No que se refere aos tipos de modalizadores, Nascimento e Silva (2012), adequam a classificação de Castilho e Castilho (1993) para definir os grupos de modalizadores, e é a classificação destes autores que iremos adotar para definir: a modalização deôntica, a modalização epistêmica, a modalização avaliativa e a modalização delimitadora, na sequência.

A modalização deôntica é a que indica obrigação, proibição, permissão e volição. Em outros termos, “sinaliza que o locutor considera o conteúdo proposicional como um estado de coisas que deve ou precisa ocorrer obrigatoriamente” (Adelino, 2020, p. 172). Estas foram subdivididas, de acordo com Nascimento e Silva (2012), em quatro tipos: deôntica de obrigatoriedade (ocorre quando o conteúdo do enunciado é apresentado como algo que precisa ocorrer obrigatoriamente); deôntica de possibilidade (é aquela em que o conteúdo do enunciado é apresentado como algo facultativo ou como uma permissão); deôntica de proibição (ocorre quando o conteúdo do enunciado expressa uma proibição); e deôntica volitiva (que expressa um desejo de que algo ocorra).

A modalização epistêmica é aquela que indica uma avaliação a respeito do valor de verdade do enunciado. Por sua vez, este grupo de modalizadores se subdivide, segundo Nascimento e Silva (2012), em: asseverativa (quando o locutor julga verdadeiro o conteúdo do enunciado); quase asseverativa (quando o locutor julga o conteúdo da proposição como qua-

se certa) e habilitativa (que ocorre quando o falante expressa que algo ou alguém é capaz de realizar alguma coisa).

O terceiro tipo, definido por Nascimento e Silva (2012), é o da modalização avaliativa, este tipo de modalizador indica uma avaliação do enunciado por parte do locutor, revelando o seu juízo de valor e como ele quer que a proposição seja recebida pelo interlocutor, excetua-se deste grupo, qualquer avaliação de natureza epistêmica e deontica. Por fim, a modalização delimitadora, última categoria, estabelece ou marca os limites em que se deve considerar o conteúdo da proposição (Nascimento; Silva, 2012).

Ainda segundo Nascimento (2010), a língua portuguesa é favorável a combinação de mais de um tipo de modalizador, em um mesmo enunciado. Este tipo de fenômeno é denominado, pelo referido autor, de coocorrência, e possibilita diversos efeitos de sentido no texto.

Um exemplo desse fenômeno, pode ser visualizado no seguinte exemplo, demonstrado em Nascimento e Silva (2012, p. 97): “Infelizmente é proibido entrar na sala”. Neste enunciado, observa-se a junção de dois modalizadores: “Infelizmente” (modalizador avaliativo) e “é proibido” (modalizador deontico de proibição). O primeiro, “Infelizmente”, atenua o sentido de proibição marcado pelo modalizador “é proibido”, porém sem anular a proibição manifesta. Conforme esclarecem Nascimento e Silva (2012, p. 97), “Esse tipo de coocorrência permite não só que o locutor avalie e julgue o caráter deontico, mas também que ele atenua o seu sentido”.

Esse fenômeno pode ocorrer de diversas maneiras e, inclusive, introduzir diferentes graus de comprometimento, distanciamento, bem como acentuar ou atuar o que se diz.

O ANÚNCIO COMO UM GÊNERO DISCURSIVO

O anúncio publicitário é um gênero textual utilizado com a finalidade de atender a diversos propósitos comunicativos e um deles é tornar a empresa ou produto conhecido de seu público de interesse. É, atualmente, um dos meios mais utilizados por anunciantes, de maneira geral, que pretendem divulgar suas marcas e produtos a um público geral

ou a um público mais específico, no intuito de atraí-lo a adquirir o objeto ofertado.

Na maioria das vezes, os anúncios publicitários são dotados de elementos linguísticos que expressam argumentatividade. Assim, em função de apresentar vários recursos além da palavra escrita, tais como a presença de imagens, ilustrações e, algumas vezes, sons (Oliveira, 2020), é considerado como um texto multimodal.

De acordo com Dionísio (2011, apud Karwoski, Gaydeczka e Brito, 2011, p. 139), a multimodalidade pode se materializar em gêneros textuais por meio de diversos fenômenos, tais como, “palavra e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipográficas, palavras e sorrisos, palavras e animações etc.”. A partir disso, pode-se compreender que a multimodalidade pode estar presente tanto nos gêneros orais como textuais, como é o caso dos anúncios publicitários; podendo ocorrer pela utilização de mais de uma linguagem concomitantemente, as quais “se complementam para transmitir o sentido pleno da mensagem” (Oliveira, 2020, p. s/n).

Neste trabalho, toma-se como base o conceito de gênero apresentado por Bakhtin (2000[1979], p. 279), o qual, partindo da ideia de língua em uso, descreve os gêneros do discurso como sendo “tipos relativamente estáveis de enunciados”, os quais são produzidos pelas variadas esferas em que se faz uso da língua.

Em se tratando dos critérios apresentados por Bakhtin para se definir um gênero discursivo, o autor aponta que, além de levar em consideração a sua função sociocomunicativa, que determina as circunstâncias de produção e intenções de uso, deve-se considerar três aspectos essenciais, a saber: o conteúdo temático, o estilo verbal e a construção composicional (Bakhtin, 2000 [1979]).

Nesse sentido, analisando as funções do anúncio publicitário, entende-se que em relação ao primeiro elemento, o *conteúdo temático*, que se refere às informações que são veiculadas no gênero, as quais possibilitam a compreensão de que cada gênero é utilizado para tratar de assuntos específicos e segundo as intenções de quem o produz; de acordo com Sampaio (2013 apud Arduino; Espindola, 2020, p. 76), este é definido

como “a utilização planejada da comunicação que, por meio da persuasão, promove comportamentos benéficos do anunciante que a utiliza. A função deste gênero é de difundir um conceito, uma mensagem, uma ideia, uma doutrina”, para, assim, conseguir gerar uma mudança de pensamento e, conseqüentemente, de comportamento.

Assim, o gênero anúncio publicitário é utilizado como uma forma de possibilitar às empresas ou organizações veicular seus produtos e torná-los conhecidos de seus públicos. É possível encontrar os anúncios sendo compartilhados em diversos meios de comunicação, como, por exemplo: revistas, televisão, rádio, redes sociais, *outdoors*, faixas e cartazes.

No que se refere ao *estilo verbal*, Bakhtin (2000 [1979]) indica os recursos da língua, como os recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais, que fazem parte da composição do gênero. Pensando na linguagem do anúncio publicitário, para Rabelo (2018, apud Arduino; Espindola, 2020, p. 77), “essa trabalha com a persuasão, que busca estudar crenças, valores, desejos e necessidades do público”, e tem como finalidade gerar expectativas e, ao mesmo tempo, respostas dos consumidores, seja comprando um produto, um serviço ou até mesmo uma ideia. O referido gênero apresenta ainda uma linguagem direta, podendo ser verbal, não verbal ou mista; fazendo uso de recursos criativos para atrair o seu público.

Por fim, quanto à construção composicional, que se relaciona à forma como cada gênero é estruturado, percebe-se que o anúncio publicitário costuma aparecer de duas formas: em texto/imagem ou como vídeo. A sua estrutura aparece, na maioria das vezes, combinando elementos visuais com frases geralmente curtas, em que se pode observar a presença de um título, imagem, slogan e um texto argumentativo. Segundo Arduino e Espindola (2020), o anúncio é constituído por diversos aspectos, os quais não se limitam à linguagem verbal, mas envolvem também os aspectos técnicos do gênero, o contexto de produção e outros elementos.

Com isso, percebe-se que esse tipo de texto tem um papel singular na comunicação e é elaborado de forma a apresentar uma linguagem estrategicamente argumentativa para, assim, atingir os objetivos a que se propõe.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente trabalho caracteriza-se como sendo de abordagem qualitativa, uma vez que consiste em analisar a ocorrência dos modalizadores em textos de anúncios publicitários. De acordo com Minayo (2003, p. 21), a abordagem qualitativa “[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

Quanto aos objetivos que apresenta, a pesquisa assume, ainda, um caráter descritivo. Esse tipo de pesquisa, segundo Churchill (1987), visa conhecer e interpretar a realidade sem nela interferir com o intuito de modificá-la.

O *corpus* total analisado foi composto por 08 (oito) anúncios publicitários, no entanto, para este trabalho apresentaremos um recorte de 04 (quatro) destes anúncios, no formato de texto/imagem, produzidos pelas seguintes marcas: Cif, Kibon, G10 Favelas+, L'aretuseo, os quais circulam em âmbito nacional, podendo ser conhecidas apenas pelo público de interesse ou pelo público mais geral. A partir destes textos, nos propomos a verificar como se dá a ocorrência do fenômeno da modalização e quais estratégias são utilizadas pelas empresas, que promovem essas marcas, para divulgar seus produtos ao público de interesse. Vale destacar que, inicialmente, havíamos proposto apresentar na análise, um total de seis anúncios, no entanto, devido a limitações da própria pesquisa, optamos por expor apenas quatro anúncios.

Ressalta-se que todos esses anúncios foram retirados de sites da internet, a fonte destes segue destacada junto a sua imagem. O critério para escolha, baseou-se em selecionar, dentro do nosso inventário de anúncios formado a partir de pesquisa na rede mundial de computadores, aqueles em que a estratégia de modalização era observada. Quanto à análise dos dados, estas foram realizadas com base no entendimento adquirido no referencial teórico. A seguir, passaremos para a seção de análises.

A MODALIZAÇÃO EM ANÚNCIOS PUBLICITÁRIOS

Na presente seção, serão apresentados os resultados das análises realizadas nesta investigação, obtidos por meio da interpretação e compreensão do *corpus* coletado, em relação com os estudos efetuados na construção do referencial teórico.

Passemos para a exposição da ocorrência dos modalizadores discursivos nos anúncios publicitários coletados.

Figura 01- Anúncio publicitário da Cif



Fonte: <https://pt-br.facebook.com/CifLimpadores/>

A figura 1, destaca o anúncio publicitário da Cif, uma marca que trabalha com produtos que auxiliam na limpeza doméstica. O anúncio da marca traz o seguinte enunciado: “Poderoso na limpeza”. Imbatível no cuidado. Experimente”. Nos dois primeiros enunciados, percebe-se a presença dos modalizadores “poderoso” e “imbatível”, os quais funcionam como um modalizador avaliativo, uma vez que expressa o conteúdo do enunciado como uma avaliação ou ponto de vista.

Desse modo, ambos os modalizadores são utilizados para dar ênfase a eficiência dos produtos Cif, também destacados na imagem do anúncio. O primeiro modalizador avaliativo “poderoso”, imprime uma avaliação sobre a capacidade que os produtos têm para prover a limpeza da casa. Já o segundo modalizador avaliativo, “imbatível”, expressa um ponto de vista em relação ao cuidado que estes produtos oferecem ao lar; uma vez

que essa relação de cuidado com o lar, marca também algo superior, que seria o cuidado com quem se ama.

Já no enunciado “Experimente”, observa-se a presença de um modalizador deôntico de obrigatoriedade com caráter de instrução; visto que a ordem expressa é no sentido de orientar como o interlocutor deve agir, isto é, experimentando os produtos da linha Cif.

Assim, compreende-se que no jogo argumentativo construído no anúncio em destaque, primeiro o anunciante preocupa-se em expor as características dos produtos, buscando convencer o leitor (ou consumidor) de que vale a pena comprá-los, bem como visa despertar neste a curiosidade de constatar a veracidade daquilo que está sendo veiculado, e, a partir disso, intenta-se sobressair a imagem do produto em relação a outras marcas concorrentes. Por fim, o anunciante marca o texto com um convite (“Experimente”), com o intuito de mexer com o comportamento do consumidor, gerando neste a ação de comprar os produtos oferecidos.

Figura 02–Anúncio Publicitário da Kibon



Fonte: <https://www.kibon.com.br/home.html>

O segundo anúncio em destaque, apresenta uma publicidade da empresa Kibon, da linha de sobremesas. Este traz alguns enunciados nos quais verifica-se a ocorrência de modalizadores. O primeiro enunciado: “Experimente o novo paçoca”, marca a presença de dois modalizadores: “experimente”, verbo no imperativo, que se caracteriza como um deôntico de obrigatoriedade, com caráter de instrução e “novo”, modalizador avaliativo. O primeiro (“experimente”), imprime uma instrução que é dada ao interlocutor com objetivo de levá-lo a provar o produto, já o segundo (“novo”) apresenta um ponto de vista a respeito do picolé, que tem como finalidade expor para o público de interesse que este produto é uma novidade da marca.

O segundo enunciado: “o sabor que só o Brasil tem”, marca a presença de um modalizador delimitador, por meio do termo “só”. Este foi utilizado para delimitar que a paçoca, ingrediente que deu origem ao picolé, é um tipo de doce característico do Brasil, bem como para reforçar o fato de a própria marca ser de origem brasileira.

No enunciado seguinte: “Cremoso demaaaais”, observa-se a junção de dois modalizadores, os quais marcam o fenômeno da coocorrência, em que ambos os modalizadores, “cremoso” e “demaaaais”, caracterizam-se como um avaliativo, que mostra um ponto de vista do locutor (que representa a empresa Kibon), sobre o produto que está sendo divulgado, o qual expõe aspectos representativos de um bom sorvete, isto é, a cremosidade. Desse modo, o segundo modalizador (“demaaaais”) altera o sentido do primeiro (“cremoso”), visto acentuar o efeito produzido pelo adjetivo cremoso, e, ainda, por imprimir no consumidor essa mesma leitura de intensa cremosidade, marcada como algo que demasiado.

No último enunciado: “Prove já”, o verbo no imperativo “prove”, caracteriza-se como um modalizador deôntico de obrigatoriedade, com caráter instrutivo, o qual expressa uma ordem, no sentido de orientação, a respeito de como o consumidor deve agir, ou seja, experimentando o produto.

A estratégia argumentativa utilizada neste anúncio, aparece de forma progressiva, inicialmente, convida o público a degustar o novo produ-

to, em seguida, expõe os seus atrativos e características e, por fim, estimula, novamente, o interlocutor a provar o produto.

Figura 03–Anúncio Publicitário da G10 Favelas+



Fonte: Revista Isto é, nº 2746, 14 de setembro de 2022

No anúncio publicitário acima, do g10+ favelas, que é, segundo eles mesmos, um grupo de empreendedores de impacto social das favelas, é possível ler o seguinte texto “aponte o celular para não faltar COMIDA ou acesse: g10favelas.com.br”. Podemos afirmar que as palavras “aponte” e “acesse”, estão presentes no anúncio no modo imperativo e, segundo Koch (2002), o imperativo é um modo de lexicalização das modalidades.

Neste caso, o uso desses verbos no imperativo é um tipo de estratégia argumentativa, materializada linguisticamente (Nascimento, 2009, p. 38), que pretende fazer com que o sujeito, diante deste anúncio, não tenha uma atitude diferente que não seja apontar o celular para o QR Code ou acessar o site informado. Assim, é um fato que o texto deste anúncio publicitário deve ser lido como uma ordem, no sentido de instruir o consumidor (que se configura como interlocutor). Portanto, estes verbos no imperativo caracterizam-se como uma modalização deôntica de obri-

gatoriedade, pois essa é a conclusão que chegamos ao seguir as pistas linguísticas.

Sabemos que um anúncio publicitário é produzido a fim de divulgar determinado serviço ou produto, no entanto, mais do que isso, o que estamos encontrando nesses anúncios são a indicação de que algo deve ou precisa ser feito, gerando assim um sentimento de obrigação no leitor. Neste sentido, Koch (2002 apud Nascimento, 2009, p. 45) esclarece que “na modalização deôntica revela-se a força ilocucionária, uma vez que quem ordena está criando obrigações para o outro”.

Figura 04—Anúncio Publicitário da L'aretuseo



Fonte: Revista Caras, edição 1509, nº 40, 07/10/2022

No quarto anúncio selecionado, temos a divulgação de produtos da marca L'aretuseo, que produz vinhos e espumantes e, além disso, temos um reforço da campanha de prevenção ao câncer de mama, o que traz para este *corpus* uma construção bastante interessante para análise.

Em relação à parte textual, temos os seguintes enunciados: “Faça um brinde especial à vida”; “Outubro Rosa, o autoexame pode salvar a sua vida” e “Faça o autoexame, mês de prevenção ao câncer de mama. #outubrorosa”.

Queremos iniciar destacando as duas modalizações deônticas presentes no anúncio: “Faça um brinde especial à vida” e “Faça o autoexame”, através dos verbos no imperativo “faça”. Nesses enunciados, fica evidente a ocorrência da modalização deôntica de obrigatoriedade, só que nestes enunciados as ordens geradas se apresentam com sentido de instrução, indicando como o leitor deve agir diante do que está sendo posto, isto é, fazendo o que se orienta.

Tal construção foi muito interessante, uma vez que coloca no mesmo patamar de obrigatoriedade o fazer o brinde à vida e, conseqüentemente, comprar e consumir os produtos da L'aretuseo, e o fazer o autoexame, que é um cuidado que toda a mulher sabe que tem de ter a partir de uma certa idade. Então, neste caso, a modalização a partir do uso do imperativo gerou um efeito de sentido muito positivo para a empresa anunciante.

Ainda no enunciado “Faça um brinde especial à vida”, observa-se a ocorrência de um modalizador avaliativo, sendo marcado pelo termo “especial”. Este modalizador expressa um ponto de vista do anunciante, o qual indica como este compreende a relação que se estabelece entre o ato de celebrar a vida com o produto ofertado. Ou seja, a celebração torna-se mais especial se for consumindo a bebida da L'aretuseo. Assim, percebe-se mais uma estratégia para tentar convencer o interlocutor a consumir o produto, gerando a sensação de que este apresenta um diferencial ou por ser capaz de tornar a comemoração ainda melhor.

Por fim, no trecho “o autoexame pode salvar a sua vida”, o locutor expressa uma possibilidade sobre o autoexame, por meio do uso do verbo “pode”, que se caracteriza como um modalizador epistêmico quase-asserterativo. Desse modo, percebe-se que o modalizador imprime que o autoexame pode salvar vidas; em outras palavras, o anunciante não tem como afirmar que, realizando o autoexame, a mulher estará a salva, mas pode formular como algo quase-certo ou como uma hipótese que, realizando

o autoexame, as mulheres possivelmente irão salvar as suas vidas, uma vez que essa atitude contribui para o diagnóstico precoce da doença, favorecendo o tratamento mais rápido e, conseqüentemente, a cura da mulher, caso esteja com a doença.

Considerações Finais

Chegando ao final desta breve discussão, cujo objetivo foi analisar como o fenômeno da modalização ocorre em anúncios publicitários produzidos por grandes marcas, bem como busca verificar quais são os efeitos de sentido gerados pelo uso dos modalizadores na construção dos argumentos utilizados na produção do referido gênero; compreende-se que o recorte teórico adotado foi suficiente para atingir os objetivos aqui propostos.

Conforme bem destacou Sampaio (2013 apud Arduino; Espindola, 2020, p. 76), citado em nosso referencial, o gênero anúncio publicitário se propõe a estabelecer uma comunicação planejada “que, por meio da persuasão, promove comportamentos benéficos do anunciante que a utiliza. A função deste gênero é difundir um conceito, uma mensagem, uma ideia, uma doutrina”, para, assim, conseguir gerar uma mudança de pensamento e, conseqüentemente, de comportamento.

Com base na observação dos enunciados analisados, constata-se que a modalização é um tipo de fenômeno comumente presente no gênero anúncio publicitário, o qual marca as diferentes estratégias linguísticas utilizadas pelos anunciantes (que representam as empresas divulgadas), imprimindo diversos efeitos de sentido.

Conforme visto nas análises, constatou-se a ocorrência de 15 (quinze) modalizadores discursivos nos quatro anúncios publicitários investigados. Destes modalizadores, presentes no *corpus*, destacam-se os seguintes: deontico de obrigatoriedade, com caráter de instrução; avaliativo; epistêmico asseverativo; epistêmico quase-asseverativo e delimitador. Sendo que destes, o modalizador deontico de obrigatoriedade, com caráter de instrução, foi o que ocorreu com mais frequência no *corpus*, verificado em todos os anúncios analisados, totalizando 08 (oito) constatações

desse modalizador; seguido do modalizador avaliativo, que teve 05 (cinco) ocorrências em três dos quatro anúncios destacados.

Vale destacar que também observou-se um caso de coocorrência no anúncio 2 (dois), da marca Kibon, em que se verificou a junção de dois modalizadores avaliativos, em que o segundo modalizador altera o sentido do primeiro, uma vez que acentua o efeito de sentido gerado pelo primeiro.

A presença desses elementos linguísticos revelou diferentes efeitos de sentido que são gerados através das estratégias argumentativas mobilizadas pelo uso dos modalizadores discursivos, a saber: a manifestação de ordens, com efeito de instrução; a impressão do ponto de vista do locutor; a indicação de possibilidade de ocorrência de algo; e a apresentação de certeza em relação do dito.

Esses efeitos de sentido, gerados pelos modalizador, manifestaram nos anúncios analisados diferentes estratégias argumentativas. Nos casos destacados, sempre se verificava a intenção de apresentar ou tornar conhecido do público-alvo os produtos divulgados, ou ainda de levar o consumidor a experimentar um novo produto da marca (como no caso do picolé da Kibon); visava ainda indicar como o consumidor (leitor dos anúncios) deveria agir, ora experimentando, ora acessando, ora sendo estimulado a fazer algo. No último anúncio, da marca L'aretuseo, ainda se percebeu uma estratégia de unir a divulgação do produto com a campanha do Outubro Rosa (de prevenção ao câncer de mama), a qual visa elevar ainda mais a marca, uma vez que a apresenta como parte de uma campanha de relevância nacional, para atrair ainda mais o olhar do consumidor e, ainda, mostrar que a marca está preocupada em apoiar esse tipo de causa social.

Especificamente nos anúncios publicitários, observou-se que tais estratégias, marcada pela presença dos modalizadores discursivos, são utilizadas pelas empresas, não somente a fim de elevar a imagem dos produtos e, conseqüentemente, das empresas, mas, também, para destacar as qualidades das mercadorias e orientar o público-alvo a uma mudança de comportamento, ou ainda aderir a um determinado comportamento.

Por fim, diante dessas constatações, como este trabalho apresenta um recorte muito pequeno do *corpus* analisado, sugere-se que a pesquisa seja ampliada, a fim de comprovar, principalmente, se o modalizador deôntico de obrigatoriedade com caráter de instrução pode ser considerado característico desse tipo de gênero, visto a quantidade de ocorrências que esse modalizador apresentou nesta investigação.

REFERÊNCIAS

ADELINO, Francisca Janete da Silva. Os modalizadores na construção argumentativa do gênero relatório de estágio. *In*: NASCIMENTO, Eivaldo Pereira do; BESSA, Clécida Maria de Bezerra. (Org.). **A argumentação nos gêneros científicos e acadêmicos: a construção de sentidos e o uso da palavra alheia**. João Pessoa: Editora UFPB, 2020.

ARDUINO, Luiz Guilherme de Brito; ESPINDOLA, Denise de Oliveira. Análise do anúncio publicitário da marca Faber Castell sob a perspectiva das relações dialógicas do discurso. **Revista dos Estudantes de Pós-Graduação do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia – Inventário**. Salvador, n. 26, p. 72 – 81, dezembro de 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/inventario/article/view/37952>. Acesso em: 8 de jun. 2022.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000 [1979].

CASTILHO, Ataliba T. de; Castilho, Célia M. M. de. Advérbios Modalizadores. *In*: Ilari, RODOLFO. (Org.). **Gramática do Português falado**. v. 2. Níveis de análise linguística. 2. ed. rev. Campinas: Editora da Unicamp, 1993.

CERVONI, Jean. **A Enunciação**. São Paulo: Ática, 1989.

CHURCHILL JR., G. A. **Marketing research: methodological foundations**. Chicago: The Dryden Press, 1987.

DIONÍSIO, Angela Paiva. VASCONCELOS, Leila Janot de. Multimodalidade, gênero textual e leitura. *In*: BUZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Múltiplas Linguagens para o Ensino Médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. P.19.

DUCROT, Oswald. **Polifonia y Argumentación**: Conferencias del Seminario Teoría de la Argumentación y Análisis del Discurso. Cali: Universidad del Valle, 1988.

ESPÍNDOLA, Lucienne. **A entrevista**: um olhar argumentativo. João Pessoa: EDUFPPB, 2004.

KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim S. (Orgs.) **Gêneros textuais, reflexões e ensino**. Parábola Editorial, São Paulo, 2011.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Argumentação e linguagem**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MINAYO, Maria Cecília Souza de. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, Rio de Janeiro, 2003.

NASCIMENTO, Erivaldo. **Jogando com as vozes do outro**: argumentação na notícia jornalística. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009. (cap 1- p. 15-36)

NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do. **A modalização deôntica e suas peculiaridades semântico-pragmáticas**. Fórum Linguístico, Florianópolis, 2010.

NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do; SILVA, Joseli Maria da. O fenômeno da modalização: estratégia semântico-argumentativa e pragmática. In: NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do (Org.). **Argumentação na Redação Comercial e Oficial**: Estratégias semântico-discursivas em gêneros formulaicos. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012.

OLIVEIRA, Izabel Cristina Barbosa. LEITURA DE TEXTOS MULTIMODAIS: NOVAS PERSPECTIVAS. In: Congresso Nacional de Educação, 7, 2020, Maceió. **Anais Eletrônicos**, p. 1-12. Disponível em: file:///C:/Users/Pc/AppData/Local/Temp/TRABALHO_EV140_MD1_SA8_ID4954_06082020182331.pdf. Acesso: 8 fev. 2022

SILVA, Caroline Costa. **Os gêneros anúncio publicitário e anúncio de propaganda**: uma proposta de ensino ancorada na análise de discurso crítica. Dissertação (Mestrado em Letras)–Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 154f. 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/16753/1/GenerosAnuncioPublicitariio.pdf>. Acesso em: 22 de jan. 2022

ANÁLISE DOS CONECTORES ARGUMENTATIVOS NO GÊNERO EDITORIAL

Genilma Galgano Campos Rosendo de Lima ¹

Madson Bruno Soares Estevam ²

Introdução

O texto é composto por diversos recursos que auxiliam na construção e no entendimento do que está escrito e/ou verbalizado. Por meio dos elementos que o compõem, podemos, muitas vezes, identificar a orientação argumentativa empreendida pelo enunciador no contexto em que a enunciação ocorreu.

Em relação ao texto, Marcuschi (2008, p. 72) afirma que:

O texto pode ser tido como um tecido estruturado, uma entidade significativa, uma entidade de comunicação e um artefato sociohistórico. De certo modo, pode-se afirmar que o texto é uma (re)construção do mundo e não uma simples refração ou reflexo.

Quando dizemos que o texto está bem articulado, afirmamos que o texto está coeso e coerente, pois nele são apresentados elementos que fazem com que o leitor compreenda e interprete o que está sendo dito. Dessa

1 Mestre em Estudos da Linguagem pela UFRN. E-mail: genilma.galgano@gmail.com.

2 Mestre e Doutorando em Estudos da Linguagem pela UFRN. E-mail: bruno.madson2011@gmail.com.

maneira, a coesão, presente no nível das ligações estruturais no texto, e a coerência, a qual se relaciona ao encadeamento de sentido, promovem uma articulação necessária, a fim de que haja a compreensão entre os entes que se fazem presentes na cena enunciativa.

Dessa maneira, é válido apresentar algumas noções teóricas acerca desses conceitos. Assim, para Antunes (2005), a função da coesão é promover a continuidade do texto, sinalizar as ligações que proporciona ao texto unidade de sentido.

Sobre coerência, Koch (2014, p. 211) afirma que:

A coerência não está apenas contida no texto, nem se encontra sob a responsabilidade apenas do produtor do texto, por um lado, nem apenas do leitor, por outro lado, mas se constrói na inter-relação autor-texto-leitor, com base em um conjunto de fatores de ordem linguística, cognitiva, pragmática, cultural e interacional.

Com isso, notamos que vários são os fatores implicados no processo de produção e recepção dos textos, tendo, dessa forma, os enunciadores que utilizar-se de mecanismos linguísticos e discursivos, com a finalidade de que a enunciação seja provida de sentido. Logo, a análise desses fatores torna-se crucial, porquanto, ao analisá-los, estaremos percebendo as nuances da construção dos sentidos do texto.

Nos dias atuais, muitos textos e boa parte das informações que consumimos são oriundos da internet. Por meio da televisão, do computador e do celular, a notícia está ao alcance de nossas mãos o tempo todo. Apesar de ainda estarem em circulação de forma impressa, jornais e revistas têm se adaptado a este “novo mundo” por intermédio da *web*.

Em meio a esses diversos recursos informacionais, escolhemos como *corpus* da pesquisa editoriais publicados em jornais veiculados na internet, sendo eles: *O povo* e *Revista Será – UOL*. Optamos por trabalhar com fontes diferentes, mas que escreveram sobre o mesmo tema. Este assunto foi bastante comentado e apresentou muita repercussão na im-

prensa e nos diversos meios de comunicação: *a greve dos caminhoneiros*, ocorrida em meados de 2018, durante o Governo Temer.

Os editoriais geralmente abordam um tema do momento, que está em discussão na sociedade. Por meio dos editoriais, os jornais e as revistas expressam seus pontos de vista sobre o assunto abordado. Além disso, de acordo com Cereja (2009, p. 257), o gênero privilegia a impessoalidade, isto é, o autor fala do tema de modo distanciado, sem se colocar diretamente no texto.

Nosso trabalho tem como base a proposta de Jean-Michel Adam (2011, p.13), um dos principais especialistas contemporâneos dos estudos do texto/discurso. O autor propõe elementos para uma *Análise Textual dos Discursos* fundamentada em textos concretos. Adam (2011) define a linguística textual como um subdomínio do campo mais vasto da análise das práticas discursivas.

Tendo em vista que em nossa língua existem mecanismos que podem indicar a orientação argumentativa dos enunciados, e que esses mecanismos podem ser chamados de *marcas linguísticas*, como afirma Koch (1998), o presente trabalho tem o objetivo de analisar a forma com que os conectores argumentativos, vistos como uma dessas marcas linguísticas, auxiliam na estratégia textual e discursiva na construção do gênero editorial. Assim, buscaremos identificar o uso destes conectores, a fim de perceber a orientação argumentativa empreendida pelo jornal e pela revista. De acordo com Adam (2011), os conectores argumentativos associam as funções de segmentação, de responsabilidade enunciativa e de orientação argumentativa dos enunciados.

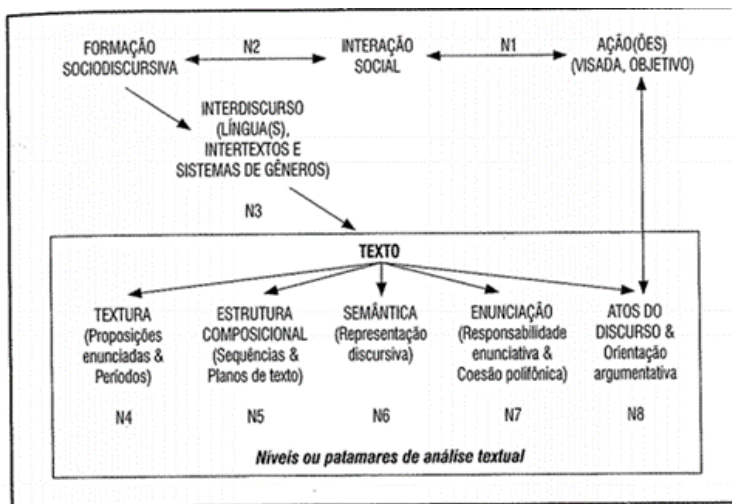
Vemos a importância dessa pesquisa, entre outros, no fato de ser primordial a identificação e a análise dos conectores e das formas com que auxiliam na construção do texto, pois elas podem, de acordo com a orientação argumentativa dos sujeitos enunciadoreis, direcionar, argumentar e persuadir a interpretação do leitor/ouvinte em relação ao assunto tratado. Além disso, tratam-se de textos concretos, os quais demonstram um posicionamento a respeito das temáticas debatidas.

ANÁLISE TEXTUAL DOS DISCURSOS – ATD

A *Análise Textual dos Discursos – ATD* – pode ser visualizada como sendo uma vertente da Linguística Textual, a qual percebe a Linguística Textual situada dentro dos domínios da Análise de Discurso. Para Adam (2011), essa aproximação entre os campos teóricos se dá pela necessidade evidenciada na análise de textos concretos, porquanto, sendo o texto um objeto multiforme, faz-se relevante uma teoria de conjunto que interprete o objeto em suas várias nuances. Assim, na visão do autor, a *ATD* pode ser enxergada como “[...] uma teoria da produção co(n)textual de sentido, que deve fundar-se na análise de textos concretos” (Adam, 2011, p. 23).

Nesse viés, Adam (2019) apresenta categorias teóricas da análise dos textos/discursos. Vejamos:

Figura 1- Esquema 1 de Adam (2019, p. 35)



Fonte: Adam (2019, p. 35)

Por meio da figura e dos conhecimentos sobre essa vertente da linguística textual, notamos que Adam (2019) vincula as noções de texto/discurso através dos seguintes níveis ou planos: em relação ao campo discursivo, temos 1- Ações (visadas, objetivos), 2-Interação social, 3-Formação

sociodiscursivas que leva à noção de interdiscurso; já em relação ao campo textual, o autor cita os seguintes níveis: 4–Textura, 5–Estrutura composicional, 6–Semântica, 7 – Enunciação e 8- Atos do discurso e orientação argumentativa.

CONECTORES E OPERADORES ARGUMENTATIVOS

Para Adam (2011, p. 189-190), os conectores argumentativos associam diferentes na construção textual, são elas: segmentação, responsabilidade enunciativa e orientação argumentativa dos enunciados. O autor apresenta quatro grandes categorias de conectores argumentativos. Vejamos, consoante o quadro a seguir:

Quadro 01–Conectores argumentativos

Conectores	Exemplos
Conectores argumentativos marcadores do argumento;	Porque, já [uma vez] que, pois, como, mesmo, aliás, por sinal etc.
Conectores argumentativos marcadores da conclusão	Portanto, então, em consequência etc.
Conectores contra-argumentativos marcadores de um argumento forte	Mas, porém, contudo, entretanto, no entanto etc.
Conectores contra-argumentativos marcadores de argumentos fracos	Certamente, embora, apesar de que, ainda que etc.

Fonte: Adam (2011, p. 189-191)

Com o quadro, notamos a classificação de Adam (2011) dos principais conectores usados nas enunciações argumentativas. Logo, o autor apresenta os marcadores de oposição como os conectores que marcam argumentos fortes; os explicativos, causais e condicionais como os marcadores de argumento; os conclusivos como marcadores de conclusão e os adverbiais como marcadores de argumentos fracos.

Koch (1998) nomeia os conectores como Operadores Argumentativos, termo que teve como precursor O. Ducrot, criador da Semântica Argumentativa, conhecida também como Semântica da Argumentação.

O termo foi criado com o intuito de indicar a força argumentativa dos enunciados, a direção (sentido) para qual apontam.

Desta forma, Koch (1998) classifica os Operadores Argumentativos em:

- *Operadores que assinalam o argumento mais forte de uma escala orientada no sentido de determinada conclusão;*
- *Operadores que somam argumentos a favor de uma mesma conclusão;*
- *Operadores que introduzem uma conclusão relativamente a argumentos apresentados em enunciados anteriores;*
- *Operadores que introduzem argumentos alternativos que levam a conclusões diferentes ou opostas;*
- *Operadores que estabelecem relações de comparação entre elementos, com vistas a uma dada conclusão;*
- *Operadores que introduzem uma justificativa ou explicação relativamente ao enunciado anterior;*
- *Operadores que contrapõem argumentos orientados para conclusões contrárias;*
- *Operadores que têm por função introduzir no enunciado conteúdos pressupostos;*
- *Operadores que se distribuem em escalas opostas, afirmação total ou negação total.*

Koch (2011) afirma que os operadores argumentativos são responsáveis pelo encadeamento dos enunciados, estruturando-os em textos e determinando a sua orientação discursiva. No que tange aos conectores argumentativos, são muito importantes os trabalhos de Antunes (2005), uma vez que a autora sinaliza as relações semânticas apresentadas pela conexão. São elas: *Relação de causalidade, condicionalidade, temporalidade, finalidade, alternância, conformidade, complementação, delimitação ou restrição, adição, oposição, justificativa ou explicação, conclusão e comparação.*

Tomando como referencial teórico esses e outros autores, buscamos identificar os conectores argumentativos, além de verificar as estratégias textuais e discursivas empregadas a fim de perceber a orientação argumentativa dos enunciados.

GÊNERO DISCURSIVO EDITORIAL

Para Bakhtin (2016, p. 12), os gêneros do discurso podem ser vistos como os tipos relativamente estáveis de enunciados: “evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso”. Nessa perspectiva, notamos que, para o autor, cada campo de utilização da língua elabora os gêneros atrelados a esse campo. Em nosso caso, por exemplo, o gênero editorial faz-se presente no campo jornalístico.

Segundo o autor (2016) o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional são os três fatores essenciais a fim de caracterizar os gêneros. O estilo, que se relaciona à forma de enunciação, se o texto foi falado ou escrito, em nosso caso, dois editoriais escritos e que demonstram as posições valorativas apontadas pelos grupos jornalísticos; a construção composicional, tendo a ver com o modo como o texto é construído, suas seções; e o conteúdo temático, a temática que engloba a produção desse texto, em nosso caso, textos que tratam acerca da temática da greve dos caminhoneiros de 2018.

Dessa maneira, o editorial também pode ser visto como um gênero do discurso, uma vez que, em uma dada cena enunciativa, jornalistas produzem um texto com uma temática especificada pelas condições sociais de produção, pois são os assuntos polêmicos da atualidade que se fazem presente nesses textos. Assim, segundo Soares (2016, p. 10), o Gênero Editorial apresenta a posição de cada jornal sobre assuntos do momento, tendo como objetivo cooptar os leitores para que criem naquelas posições.

METODOLOGIA

Em nosso trabalho, buscamos discorrer acerca da utilização dos conectores argumentativos, pois sabemos que o emprego correto se transforma em estratégia linguística na construção do texto; todavia, um uso que desvie disso, pode gerar problemas na construção semântica do texto. Mais do que isso, o uso dos conectores demonstra as estratégias linguísticas e discursivas utilizadas pelos enunciadores veiculados ao jornal, a fim de apresentar o posicionamento acerca de um fato relevante socialmente.

A escolha pelo *corpus* de pesquisa, o editorial, ocorreu devido à necessidade de estudos com esse gênero, porquanto, tratando-se de um texto jornalístico, sabemos que sua produção requer toda uma estratégia de escrita, uma vez que ele carrega uma visão ideológica, a qual é apresentada por meio da circulação do gênero no meio social. Além disso, o texto dissertativo-argumentativo carrega uma vasta possibilidade de recursos linguísticos, tais como os conectores argumentativos, fazendo com que sua análise seja recorrente nos estudos da linguagem.

O trabalho tem como base editoriais publicados em meio de comunicação com livre acesso por meio da internet. Os textos são de divulgação aberta, podendo ser visualizados por qualquer cidadão. Escolhemos dois textos, com o mesmo assunto: a greve dos caminhoneiros, de 2018. A escolha dessa temática se deu porque, no período, houve muitos embates ideológicos acerca da pertinência ou não dessa greve. Dessa forma, essa tensão dialógica envolta no processo deveria gerar posicionamentos axiológicos dos veículos de imprensa demonstrados por meio dos conectores argumentativos.

No que tange ao estudo, buscamos analisar de que forma os conectores argumentativos auxiliam nas estratégias textuais e discursivas nos textos editoriais. Assim, o trabalho se insere na natureza da pesquisa qualitativa, pois, como é afirmado por Michel (2009) “O ambiente da vida real é a fonte direta para obtenção dos dados e a capacidade do pesquisador de interpretar essa realidade, com isenção e lógica, baseando-se em teoria existente, é fundamental para dar significado às respostas. (Michel, 2009, p. 37).

Com isso, vemos que o trabalho com dados qualitativos requer do pesquisador um olhar descritivo e interpretativo, fazendo que a sua visão seja mostrada através dos recursos disponíveis e evidenciados no *corpus*, o qual ele analisa.

Comentado sobre o aparato metodológico da pesquisa, passemos a análise dos dados.

ANÁLISE DOS DADOS

Os dois editoriais selecionados foram produzidos em meados de 2018 e tratam acerca da greve dos caminhoneiros. Iniciada em 21 de maio de 2018, o movimento exigia a diminuição no preço do diesel, o qual havia subido cerca de 50% em um ano. Em 23/05, a Petrobras anunciou uma redução temporária dos valores cobrados, devido à pressão exercida pela classe. Em 24/05, a greve ganhou ainda mais força e mais de 15 Estados possuíram falta de abastecimento em produtos importantíssimos ao dia a dia, como combustível. Em 27/05, foi fechado um acordo entre o Governo Federal, à época, o Governo Temer, e a classe; com isso, o movimento começou a se desfazer. Todavia, mesmo com o acordo fechado entre o governo e a classe, muitos continuaram protestando; assim, somente no dia 30/05, com a força do exército, de fato, ocorreu o fim do movimento grevista.

Dentro desse contexto, analisamos fragmentos de dois editoriais, o do jornal “O povo”, de 23/05/2018, e o da “Revista Será”, do grupo UOL, de 01/06/2018. A escolha dos dois editoriais se deu pelo contexto de inserção em uma polêmica de grande relevância à época da escrita do trabalho, que foi esse movimento, o qual deixou mais de 90% dos postos sem combustível, em alguns Estados brasileiros. Nossa proposta do trabalho, mais que verificar a presença de conectores, é perceber a influência na composição argumentativa do editorial.

Esse gênero apresenta recursos argumentativos que enfatizam a ideologia e o posicionamento do meio de comunicação. Os recursos linguísticos analisados tratam dos conectores argumentativos presentes nos dois textos selecionados como *corpus*, em que averiguamos como ocorreu a co-

nexão nesses textos e como esses mecanismos são importantes na construção semântica da ideologia propagada.

Os conectores argumentativos possuem força argumentativa, direcionando o texto e, de certa forma, reforçando o posicionamento do autor do texto. Os meios de comunicação utilizam os conectores como estratégia textual e discursiva, pois é notório que a seleção de um determinado conector pode mudar o sentido e a finalidade argumentativa do texto.

Como afirma Adam (2011, p. 181), num texto argumentativo, os conectores servem para evidenciar as relações entre os argumentos e contra-argumentos, entre a tese própria e a tese contrária. A partir dos conectores identificados, podemos verificar que a sua utilização evidencia um certo posicionamento em relação ao assunto abordado, ou seja, uma orientação argumentativa empreendida.

Sabemos que cada conector possui um valor semântico, e esse valor faz com que possamos “levar” o texto por caminhos que gostaríamos. Assim, por meio desses recursos linguísticos, o autor direciona o leitor a ser crítico, deixando marcas através dos conectores que demonstram seu posicionamento no texto.

Vamos, agora, analisar a utilização dos conectores argumentativos como estratégia textual e discursiva nos textos selecionados.

Os fragmentos abaixo transcritos compõem o editorial do *O povo*, de 23-05-2018, e os grifos são nossos. Acompanhe a análise.

(1) É difícil saber se *o governo de Michel Temer foi surpreendido pela greve dos caminhoneiros, pois, com os serviços de inteligência de que dispõe, seria possível observar a fermentação na categoria. Além disso, não haveria muita dificuldade em prever a reação dos motoristas contra os seguidos aumentos no preço dos combustíveis, solapando-lhes o lucro.*

- (a) O enunciador utiliza o conector “pois”, que possui sentido de explicação, a fim de justificar seu argumento de que o governo, pela base

de inteligência que possui, dificilmente foi surpreendido pelo caso. O conector, nesse caso, pode ser visto como um marcador de argumento com valor de justificativa e explicação em relação ao enunciado anterior.

- (b) O conector “além disso”, o qual possui sentido de adição, soma argumentos a favor da mesma conclusão. Com isso, reforça o que já tinha sido os dizeres textuais precedidos pelos conectores anteriormente utilizados, demonstrando que o governo não foi surpreendido.

(2) Um movimento paredista nesse segmento tem o potencial de provocar estragos em qualquer governo, como aconteceu com a greve da categoria em 2005, que precedeu o impeachment da presidente Dilma Rousseff.

- (c) O conector “como” é um marcador de argumento, tem função complementação e soma argumentos a favor de uma mesma conclusão, é usado com uma forma de explicar utilizando de exemplos do que já tinha acontecido no passado. No fragmento, a orientação argumentativa evidenciada é a de que da mesma forma como abalou os governos de 2005 e o da presidenta Dilma, o mesmo fato poderia ocorrer com Temer.

(3) No entanto, essas medidas—que ainda vão demandar mais negociação—talvez reflitam pouco no preço final ao consumidor, mesmo porque os postos de combustíveis são rápidos para repassar aumentos e lerdos para reduzir o preço, quando este cai na refinaria. Assim, não se vislumbra desfecho rápido para essa crise, de repercussão extremamente negativa para o governo.

- (d) “No entanto” apresenta função de oposição, é um conector contra-argumentativo marcador de um argumento forte, contrapon-

do argumentos orientados para conclusões. No caso do fragmento, há uma contraposição ao argumento das ações desempenhadas pelo governo em relação à negociação.

- (e) “Ainda” tem por função introduzir no enunciado conteúdos pressupostos, os quais estão presentes na ideia de que já houve uma negociação no passado. No caso do texto, reforça a função de oposição apresentada pelo conector “no entanto”.
- (f) O conector “mesmo” é um marcador de argumento que assinala o argumento mais forte no sentido de uma conclusão, ele é reforçado no texto pelo conector “porque”.
- (g) “Porque” marca um argumento e introduz uma justificativa ou explicação relativa ao enunciado anterior. No fragmento, explica o motivo pelo qual o jornal supõe que as atitudes desempenhadas pelo governo demandariam mais negociação.
- (h) O conector “para” indica uma finalidade, para, com isso, reforçar o enunciado anterior. No excerto, a finalidade é demonstrar que os postos são rápidos para repassar os preços dos aumentos, mas demoram para reduzi-los.
- (i) “Assim” tem função de conclusão, finalizando o que já foi dito e enfatizando o enunciado anterior. No excerto, dá-se a palavra final acerca do fato de que seria necessária uma maior negociação.

No editorial de “O povo”, a orientação argumentativa empreendida por meio das marcas textuais é a de que a crise com os caminhoneiros é de repercussão negativa para o Governo Temer. Dessa forma, os conectores argumentativos evidenciam essa repercussão, além de demonstrar que, como ocorreu em outros governos, essa greve poderia abalar ainda mais um governo sem respaldo popular.

Analisemos, agora, os fragmentos da *Revista será-UOL*, de 01-06-2018, os grifos são nossos.

(1) *A greve dos caminhoneiros e das transportadoras parou o Brasil durante dez dias de tensão, trapalhadas do governo e dispersão das lideranças e das pautas inflexíveis e radicais do movimento.*

- (a) O conector “e” possui função aditiva, somando argumentos a favor da mesma conclusão. No texto, gera um encadeamento de ideias que estão conectadas e complementadas entre si.

(2) *A greve terminou, mas deixou marcas profundas no ambiente político às vésperas das eleições gerais, estimulando o discurso populista e irresponsável de alguns e evidenciando a desorientação apática de outros. As consequências na economia serão dramáticas.*

- (b) “O conector “mas” possui função de contrapor argumentos, sendo classificado por Adam (2011) como um contra-argumentativo marcador de argumento forte. Nessa utilização no texto, enfatiza a contraposição é resultado negativo do fim da greve, apesar de ela já ter acabado.

No editorial de “Será”, as marcas linguísticas indicam uma orientação argumentativa de temer um futuro em que o discurso populista era aplaudido por um segmento da sociedade brasileira. Para esse enunciador, o Governo de Temer, ocorrido após o impeachment de Dilma Rousseff, estaria acabando após esse movimento grevista e, por isso, caberia à sociedade brasileira não se deixar levar pelo populismo demonstrado nos atos grevistas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como afirma Koch (1998, p.29), o uso da linguagem é essencialmente argumentativo. Assim, pretendemos, ao usar a língua, orientar os enun-

ciados no sentido de determinadas conclusões, ou seja, procuramos dotar nossos enunciados de determinada força argumentativa.

Em nossa análise, focalizamos os conectores argumentativos como marcas da construção argumentativa textual. Os conectores são estratégias que proporcionam força argumentativa, orientando o discurso, a fim de convencer o leitor do que está sendo dito.

A partir das análises, podemos perceber que os autores dos editoriais fomentam a construção do texto, a partir da escolha de uso dos conectivos, a fim de produzir determinada força argumentativa acerca do que é proferido no tocante a determinado conteúdo proposicional, em nosso caso, a greve dos caminhoneiros. Além disso, pudemos perceber que os autores fazem um bom uso da conexão textual, apresentando um leque amplo de conectivos.

REFERÊNCIAS

ADAM, Jean-Michel. **A linguística textual**: introdução à análise textual dos discursos. 2.ed. rev. aum. São Paulo: Cortez, 2011.

ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras**: coesão e coerência. São Paulo: Parábola Editora, 2005.

CABRAL, Ana Lúcia Tinoco. **A força das palavras**: dizer e argumentar. São Paulo: Contexto, 2011.

CEREJA, Willian Roberto. **Texto e interação**. 3ª ed. – São Paulo: Atual, 2009.

GUIMARÃES, Eduardo. **Texto e Argumentação**: Um estudo das conjunções do Português. Campinas, São Paulo: Pontes, 1987.

KOCH, I. V. **Desvendando o segredo do texto**. 8.ed.–São Paulo: Cortez, 2015.

KOCH, Ingedore Villaça. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2014.

KOCH, Ingedore Villaça. **Argumentação e linguagem**. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KOCH, Ingedore Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1998.

MARTELOTTA, Mário Eduardo. **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2012.

MICHEL, Maria Helena. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais**. 2. Ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. (Org.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2004. Vol. 1 e 2.

O POVO. Disponível em: <https://www.opovo.com.br/jornal/opiniaio/2018/05/editorial-greve-dos-caminhoneiros.html>. Acesso em: 19/06/18.

REVISTA SERA. Disponível em: <http://revistasera.ne10.uol.com.br/o-brasil-que-sai-ou-nao-sai-da-greve-dos-caminhoneiros-editorial/>. Acesso em: 19/06/18.

ANEXOS

Anexo A – Editorial. Greve dos caminhoneiros – JORNAL O POVO. Fonte: <https://www.opovo.com.br/jornal/opiniaio/2018/05/editorial-greve-dos-caminhoneiros.html>

É difícil saber se o governo de Michel Temer foi surpreendido pela greve dos caminhoneiros, pois, com os serviços de inteligência de que dispõe, seria possível observar a fermentação na categoria. Além disso, não haveria muita dificuldade em prever a reação dos motoristas contra os seguidos aumentos no preço dos combustíveis, solapando-lhes o lucro.

Um movimento paredista nesse segmento tem o potencial de provocar estragos em qualquer governo, como aconteceu com a greve da categoria em 2005, que precedeu o impeachment da presidente Dilma Rousseff.

Com a inflação rodando em 3%, o óleo diesel e a gasolina tiveram aumento em torno de 59%, desde que a Petrobras adotou a nova fórmula de reajustes, acompanhando a variação internacional do preço do petróleo, em julho do ano passado. Para contornar o problema, o governo tem pouca margem de manobra, pois não pode recuar na política de preços da Petrobras.

Além dos problemas advindos diretamente do movimento, Temer começa a sofrer oposição de aliados, que preferem evitar qualquer gesto que possa levar à perda de votos, principalmente em véspera de eleição. O presidencial

Rodrigo Maia (DEM-RJ), presidente da Câmara Federal, e Eunício Oliveira (MDB-CE), presidente do Senado, eximem-se do desgaste, atribuindo ao governo erros na condução da política de preços dos combustíveis.

Ambos procuram aparecer, agora, como solucionadores do problema, ao participarem de um acordo, com o ministro da Fazenda, Eduardo Guardia, para reduzir os impostos incidentes sobre os combustíveis. Uma das propostas é zerar a Contribuição de Intervenção no Domínio Econômico (Cide), que representa 1% dos tributos aplicados sobre os combustíveis.

Além disso, a Petrobras, mesmo negando que a decisão tenha sido motivada pela greve, anunciou redução no preço do óleo diesel (-1,54%) e da gasolina (-2,8%) nas refinarias, a partir de hoje.

No entanto, essas medidas—que ainda vão demandar mais negociação—talvez reflitam pouco no preço final ao consumidor, mesmo porque os postos de combustíveis são rápidos para repassar aumentos e lerdos para reduzir o preço, quando este cai na refinaria. Assim, não se vislumbra desfecho rápido para essa crise, de repercussão extremamente negativa para o governo.

Anexo B – O Brasil que sai (ou não sai) da greve dos caminhoneiros – Editorial – REVISTASERÁ – UOL. Disponível em: <http://revistasera.ne10.uol.com.br/o-brasil-que-sai-ou-nao-sai-da-greve-dos-caminhoneiros-editorial>

A greve dos caminhoneiros e das transportadoras parou o Brasil durante dez dias de tensão, trapalhadas do governo e dispersão das lideranças e das pautas inflexíveis e radicais do movimento. Governo frágil e incompetente, negociou de joelhos e cedeu mais do que devia e podia. E a opinião pública, desorientada e perdida, carente de lideranças e desconfiada das instituições, viu no movimento um protesto contra tudo que está aí, apoiando os caminhoneiros sem considerar os seus impactos altamente negativos na economia e nas próprias condições de vida da população. A greve terminou, mas deixou marcas profundas no ambiente político às vésperas das eleições gerais, estimulando o discurso populista e irresponsável de alguns e evidenciando a desorientação apática de outros. As consequências na economia serão dramáticas. O prejuízo imediato com a paralisação da produção, a perda e a deterioração de mercadorias e estoques, e a quebra de contratos de suprimento deve alcançar a cifra lamentável de R\$ 75 bilhões de reais (estimativa do jornal Estado de São Paulo). Além desta perda já contabilizada, o Brasil pode dar adeus à

sonhada retomada do crescimento econômico. O generoso acordo do governo federal com os caminhoneiros, subsidiando os combustíveis com um custo fiscal estimado em quase R\$ 10 bilhões, pressiona o elevado déficit primário contratado para este ano. Aumenta a desconfiança dos agentes econômicos no equilíbrio fiscal, o que inibe a decisão de investimento. O governo Michel Temer acabou. Resta agora esperar que consiga manter a máquina funcionando no piloto automático até o final do ano, para entregar o poder ao presidente que será eleito em outubro. Aos brasileiros cabe a responsabilidade pela escolha do futuro presidente e do Congresso Nacional, que enfrentarão esta “tempestade perfeita”, ou jogarão o Brasil de vez no buraco negro.

ARGUMENTAÇÃO NO GÊNERO PROCURAÇÃO PÚBLICA: ANÁLISE DO USO DOS MODALIZADORES DISCURSIVOS

Janaina Melo da Silva¹
Erivaldo Pereira do Nascimento²

INTRODUÇÃO

A procuração, gênero textual presente em contextos de atividades jurídicas, administrativas e comerciais é responsável por enunciar os dizeres, vontades e poderes que uma pessoa física ou jurídica (outorgante) concede para ser representado por outrem (outorgado). Assim sendo, a presente pesquisa tem por objetivo investigar como se processa a argumentação nesse gênero analisando o uso de estratégias argumentativas linguísticas, quais sejam os modalizadores discursivos.

Para isso, o *Corpus* da investigação foi constituído por dez exemplares de Procurações Públicas, coletadas nos Tabelionatos de Notas do Vale do Mamanguape nas respectivas cidades: Mamanguape, Itapororoca, Rio Tinto, Cuité de Mamanguape, Araçagi e um exemplar da capital paraibana João Pessoa. E o aparato teórico-metodológico utilizado contou com a perspectiva da Teoria da Argumentação elaborada por Ducrot

-
- 1 Bacharel em Secretariado Executivo Bilíngue e Licencianda em Letras Língua Portuguesa pela Universidade Federal da Paraíba–UFPB. Bolsista de Iniciação Científica CNPq/UFPB 2021-2022. E-mail: janaynams10@gmail.com.
 - 2 Doutor em Letras e estágio de Pós-Doutorado em Ciências Humanas e Sociais. Professor Titular da Universidade Federal da Paraíba credenciado ao PROLING e ao PROFLETRAS. E-mail: erivaldo@ccae.ufpb.br.

e colaboradores (1987; 1988), assim como os estudos de Modalização Discursiva apresentados por Castilho e Castilho (20), Nascimento e Silva (2012) entre outros.

Desse modo, o enfoque da pesquisa está relacionado à análise de estratégias e fenômenos argumentativos utilizados pelo locutor no texto da Procuração, de modo específico, a modalização discursiva. Assim sendo, observamos a forma como o locutor conduz e orienta o discurso, ou seja, como estabelece que o conteúdo presente no texto desse gênero deve ser lido e interpretado pelo interlocutor, levando este a acatar as obrigações, ações que estão determinadas nesse gênero.

Logo, a pesquisa desenvolvida sob a argumentação dos modalizadores discursivos no gênero Procuração pública é relevante já que contribui para que se conheça, verifique como a argumentatividade está presente neste documento oficial. Assim, abordaremos nos próximos tópicos sobre a fundamentação teórica utilizada, assim como apresentaremos o gênero aqui investigado, qual seja a Procuração pública. Por fim, demonstraremos a análise do fenômeno da modalização no *corpus* pesquisado.

TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA (TAL): BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

De acordo com Nascimento e Silva (2012, p. 64), a modalização “consiste em uma das estratégias argumentativas que se materializam linguisticamente e se constitui em um ato de fala particular”. Sendo assim, pode-se dizer que ela é um fenômeno argumentativo que permite ao locutor expor sobre os enunciados seu ponto vista e suas intenções, indicando o modo como o seu discurso deve ser lido pelo seu interlocutor. E para isso, materializa-se nos enunciados e no discurso através de elementos linguísticos, chamados modalizadores, que se classificam de acordo como tipo de modalização que expressam.

Castilho e Castilho (2002), em seu estudo sobre os advérbios modalizadores, classificam esses elementos discursivos em três grandes grupos, a saber: **epistêmicos** (divididos em a) asseverativos, b) quase-asseverativos, c) delimitadores); **deônticos** e **afetivos** (que podem ser subjetivos

e intersubjetivos). A partir da classificação desses autores, Nascimento e Silva (2012) apresentam uma reformulação da tipologia e passam a classificar a modalização e, conseqüentemente, os modalizadores em quatro grandes grupos: epistêmicos, deônticos, delimitadores e avaliativos.

MODALIZAÇÃO: UM FENÔMENO DE ARGUMENTAÇÃO

De acordo com Nascimento e Silva (2012, p. 64), a modalização “consiste em uma das estratégias argumentativas que se materializam linguisticamente e se constitui em um ato de fala particular”. Sendo assim, pode-se dizer que ela é um fenômeno argumentativo que permite ao locutor expor sobre os enunciados seu ponto de vista e suas intenções, indicando o modo como o seu discurso deve ser lido pelo seu interlocutor. E para isso, materializa-se nos enunciados e no discurso através de elementos linguísticos, chamados modalizadores, que se classificam de acordo como tipo de modalização que expressam.

Castilho e Castilho (2002), em seus estudos sobre os advérbios modalizadores, classificam esses elementos discursivos em três grandes grupos, a saber: **epistêmicos** (divididos em a) asseverativos, b) quase-asseverativos, c) delimitadores); **deônticos** e **afetivos** (que podem ser subjetivos e intersubjetivos). A partir da classificação desses autores, Nascimento e Silva (2012) apresentam uma reformulação da tipologia e passam a classificar a modalização e, conseqüentemente, os modalizadores em quatro grandes grupos: epistêmicos, deônticos, delimitadores e avaliativos. De forma resumitiva, apresentamos a seguir os conceitos dos grupos de modalizadores pertinentes à supracitada reformulação.

Modalização Epistêmica: ocorre quando o locutor expressa uma avaliação sobre o valor de verdade ou certeza do enunciado. Divide-se em: Epistêmica asseverativa (o falante considera verdadeiro ou certo o conteúdo do enunciado); epistêmica quase-asseverativa (o conteúdo é considerado pelo falante como quase certo) e Epistêmica habilitativa (expressa a capacidade de alguém realizar algo);

Modalização Deôntica: é aquela que expressa uma avaliação de modo obrigatório, proibitivo, facultativo ou volitivo. Pode ser: de obri-

gatoriedade (expressa o conteúdo do enunciado como algo obrigatório e que precisa acontecer); de proibição (o conteúdo do enunciado é expresso como algo proibido); de possibilidade (o conteúdo do enunciado se apresenta facultativo, que dá permissão para que algo aconteça) e volitiva (expressa desejo ou vontade de que algo ocorra);

Modalização Avaliativa: é aquela que expressa uma avaliação ou ponto de vista sobre o conteúdo do enunciado, excetuando-se qualquer avaliação de caráter deontico ou epistêmico.

Modalização Delimitadora: estabelece os limites dentro os quais se deve considerar o conteúdo do enunciado.

Sabendo-se dos tipos de modalização, é importante assinalar o fenômeno da coocorrência de modalizadores, que se refere à combinação de mais de um tipo de modalizador, em um mesmo enunciado, um atuando sobre o outro, ocasionando diferentes efeitos de sentidos, especialmente os de acentuação ou atenuação do dito.

O fenômeno da modalização, portanto, configura-se em uma eficaz estratégia argumentativa que é utilizada pelo locutor para expressar suas intenções em seu discurso, além disso, esse fenômeno mostra as diversas possibilidades e combinações que a língua oferece para o falante.

O GÊNERO PROCURAÇÃO

Procuração é o documento utilizado por uma pessoa física ou jurídica (outorgante) para conceder a terceiros (outorgado), autorização de atuar em seu nome a fim de que trate dos assuntos, tarefas e situações do seu interesse. Esse tipo de documento oficial pode ser usado para: abrir, movimentar e fechar contas bancárias, realizar a inscrição em um concurso público, alugar, comprar e vender imóveis, representar analfabetos, casar, dentre outros poderes.

No art. 653 do código Civil consta que a procuração é o “Instrumento do mandato”, já que este atribui poderes para alguém. Maman (2010, p. 28) observa que “A procuração, antes de ser apenas um instrumento do mandato [...], é um negócio jurídico unilateral, receptício e abstrato”, pois

há mandato sem procuração e procuração sem mandato, são negócios jurídicos independentes embora relacionados- a procuração é um negócio jurídico unilateral independente do mandato, ou seja, é abstrata, não integrando o negócio jurídico por meio dela celebrado. (Maman, 2010, p. 30).

Segundo Martins (2010), procuração e mandato não se confundem, porque o mandato é um contrato bilateral, pois necessita da manifestação das duas partes (mandante e mandatário), enquanto a procuração é um negócio que precisa apenas da manifestação de vontade de quem tem a intenção de ser outorgante, ou seja, ela é unilateral.

Assim, nota-se que, embora relacionada com o mandato, a procuração tem as suas características e por isso torna-se relevante o conhecimento acerca das particularidades desse gênero que circula nos domínios discursivos jurídico e oficial.

Lugli (2020, p. 97) explica que:

O gênero textual procuração, por ser um gênero cuja função é promover efeitos jurídico-administrativos, apresenta características textuais que refletem responsabilização enunciativa no uso da língua por permear relevantes decisões na vida institucional, social, administrativa, entre outras, em uma situação de produção de texto de natureza jurídica.

Desse modo, a procuração, gênero textual bastante utilizado pelos indivíduos em diversas situações, seja comercial, administrativa ou jurídica, caracteriza-se por expressar os dizeres e vontades do outorgante (pessoa que concede poderes a outra), a forma como este deseja que seja realizada a representação em seu nome. Nesse sentido, sendo um documento de poder, de declarar e transferir a vontade de uma pessoa a outra, a procuração pode ser: “expressa ou tácita, verbal ou escrita, e embora haja autonomia na escolha da forma do instrumento, a procuração deve sempre observar a forma exigida pela lei para o ato

da representação” (Maman, 2010, p. 30). Sendo assim, é importante o conhecimento acerca dos tipos de procuração, a saber: a procuração por instrumento público e por instrumento particular. Em síntese podemos dizer que:

Procuração pública: é aquela feita e lavrada em Livro próprio no Cartório de Notas pelo tabelião, em linguagem jurídica. Esse tipo de procuração trata-se de um documento que tem fé pública, com validade jurídica, e é aceitável em qualquer organização. Geralmente entregam-se cópias as partes interessadas. É usada, por exemplo, para venda de imóveis, realização de um casamento, movimentar contas bancárias etc.

Procuração particular: é aquela que não é feita em cartório, ou seja, pode ser digitada/redigida em papel comum a próprio punho, e pode ser reconhecida quando necessário a firma do outorgante. É usada para resolução de questões mais simples como, por exemplo, a solicitação de documentos. De acordo com o art. 654 do Código Civil, “Todas as pessoas capazes são aptas para dar procuração mediante instrumento particular, que valerá desde que tenha a assinatura do outorgante”.

No âmbito jurídico, quando a procuração é outorgada para os advogados, ela pode ser: Judicial *ad judicium*, utilizada para representação em juízo, em um processo judicial; Extrajudicial *Ad negotia (et extra)*, usada para representação em negócios em geral, fora do poder judiciário; e *ad judicium et extra*, que é a soma dos poderes da procuração judicial e extrajudicial.

É importante ressaltar que pode haver o substabelecimento da procuração que ocorre quando se “transfere os poderes da procuração a uma terceira pessoa” (Nogueira, 2017, p. 4). Quanto ao prazo de validade de uma procuração, Nogueira (2017, p. 3) informa que “com exceção de procurações cujo prazo de validade é determinado por lei, em geral as procurações têm validade por tempo indeterminado, salvo quando é explícito em seu texto, a pedido do outorgante, o seu prazo de validade.” Além disso, uma procuração também pode ser re-

vogada, ou seja, anulada tornando sem efeito uma procuração que se tenha feito anteriormente.

Sabendo, pois, de todas essas informações acerca da procuração, cabe agora mostrar como ela caracteriza-se enquanto gênero textual. Para isso, identificamos essa caracterização a partir da noção dos critérios estabelecidos por Bakhtin (2000) para a definição de um gênero. A saber: Conteúdo temático, estilo e construção composicional.

Em relação ao conteúdo temático, que de acordo com Bakhtin (2000) consiste no objeto ou assunto tratado no gênero, no que diz respeito à procuração, seus assuntos estarão relacionados à atribuição, repasse de poderes de uma pessoa para outra. Sendo assim, será possível perceber as intenções de quem fala ou escreve, pois como aponta Lugli (2020, p. 98) “O gênero “Procuração”, ao pertencer ao domínio da documentação das ações humanas, assim como das prescrições, caracteriza-se pela apresentação de dizeres, manifestados pela vontade do outorgante, que deve ser respeitada pelos sujeitos envolvidos no ato”.

Quanto ao estilo, por se tratar de um texto jurídico, pode-se dizer que a procuração apresenta uma linguagem formal culta correspondente à variedade padrão da língua. Souza (2010, p.12) diz que o texto jurídico “Por ser dissertativo em sua característica, é o tipo de texto que requer uma linguagem sóbria, visando o convencimento do leitor pela força dos argumentos apresentados”, e menciona ainda que deve-se ressaltar a “importância da argumentação linguística, pois no texto jurídico busca-se a confiabilidade e credibilidade, utilizando-se para isso a variante culta da língua”. (Souza, 2010, p. 12). Logo, compreende-se que a argumentação faz parte do gênero procuração, e no seu caso é possível postular que a modalização discursiva pertence ao estilo linguístico do gênero, o que verificaremos com nossa pesquisa. Estilo esse que se refere segundo Bakhtin (2000), à peculiaridade que determinado gênero apresenta em cada esfera da atividade e comunicação humana.

Já em relação à estrutura composicional, o gênero procuração apresenta segundo Santos (2005, p. 31) a seguinte estrutura:

- a) Título, ou seja, a palavra PROCURAÇÃO escrita em maiúsculas, no alto da folha;
- b) Nome e qualificação (cargo, função, profissão) do outorgante;
- c) Nomeação e constituição do outorgado, seguida de seu nome e qualificação;
- d) Indicação dos poderes conferidos pelo outorgante ao outorgado, para a prática dos atos que se fizerem necessários ao cumprimento do mandato (documento), acrescentando-se, ou não, a faculdade de substabelecer (transferir poderes), no todo ou em parte, o mandato a terceiros;
- e) Prazo de validade para o exercício da procuração. Se não for expressa a validade, considera-se por tempo indeterminado o exercício dos poderes. Isto pode acarretar problemas, caso haja a hipótese de cassar (extinguir) os poderes do outorgado;
- f) Local e data;
- g) Assinatura e nome do outorgante.

Ressalvamos que, em caso de testemunhas, suas assinaturas ficam após a do outorgante. Além desses elementos é possível perceber que outras partes também compõem a estrutura da procuração como:

Timbre: parte na qual se identifica a instituição (nome, endereço, contato etc.);

Identificação: elemento no qual consta em que livro e folha foi lavrada a procuração, e quem faz a procuração (nome do outorgante);

Abertura: parte que informa quando (dia, mês e ano), onde (endereço do cartório) e por quem (nome do(a) tabelião(ã)) foi feita a procuração;

Atesto: parte do texto em que o(a) tabelião(ã) reconhece as partes envolvidas, certifica os documentos e demais informações como verdadeiras;

Nomeação: parte em que o tabelião nomeia e constitui o procurador (revela quem é o outorgado);

Fecho: parte em que o tabelião finaliza a procuração, ou seja, declara ter lavrado a procuração, afirma a autenticidade das informações

e informa os emolumentos (taxas cobradas para cobrir os gastos com o registro do documento).

Para conhecimento acerca da procuração pública, segue abaixo um exemplo de texto desse tipo de documento, disponibilizado por uma instituição que trabalha com o gênero, transcrita pelos autores desse texto mediante o modelo original.

Exemplo 01: Procuração Pública

	Timbre } Informações da instituição (nome, endereço etc.)	
	PROCURAÇÃO } Título	
Identificação	Livro: xx Folha (s): xxx à xxx PROCURAÇÃO PÚBLICA bastante que faz: xxxxxxxxxxxxxx	
Abertura	SAIBAM todos quantos este público instrumento de procuração virem que aos DOZE (12) dias do mês de SETEMBRO do ano de DOIS MIL E DEZESSETE (2017), nesta cidade de Itapororoca, Estado Paraíba, na Rua xxxxxx xxxxx xxxxx, número xx, Centro, neste Tabelionato de Notas, perante mim – xxxxx xxxxx xxxxx – Tabelião Substituto	
Outorgante	compareceu como Outorgante , o Sr. xxxxx xxxxx xxxxx, brasileiro, agricultor, casado, portador do RG – Cédula de Identidade de Registro Geral de número xxxxxxxx, Órgão Emissor SSP-PB, e, do CPF/MF de número xxx.xxx.xxx-xx; residente e domiciliado na Rua xxxxx xxxxx xxxxx, número xx, Bairro do xxxxx, nesta Cidade, impossibilitado de assinar por não saber ler nem escrever, assinando a seu rogo, a Sra. xxxxx xxxxx xxxxx, brasileira, auxiliar de escritório, em geral, a qual se declara sob sua responsabilidade civil e criminal que seu estado civil é solteira até a presente data, além de não manter nenhuma união estável, sob as penas da lei, conforme prevê o artigo 1.723 e seguintes, do código civil brasileiro, (lei nº 10.406/2002), maior, portadora do RG – Cédula de Identidade de Registro Geral de número xxxxxxxx, Órgão Emissor SSSD-PB, e, do CPF/MF de número xxx.xxx.xxx-xx; residente e domiciliada na Rua xxxxx xxxxx xxxxx, s/n, xxxxx, nesta Cidade, ficando no final sua impressão dactiloscópica como prova de seu consentimento. Pessoas reconhecidas como as próprias por mim Tabelião Substituto, pelos documentos que me foram apresentados em seus originais e de cuja capacidade dou fé. Pelo outorgante me foi dito que, por este público instrumento e nos melhores termos de direito, nomeia, e constitui sua bastante procuradora, a Sra. xxxxx xxxxx xxxxx, brasileira, agricultora, a qual se declara sob sua responsabilidade civil e criminal que seu estado civil é solteira até a presente data, além de não manter nenhuma união estável, sob as penas da lei, conforme prevê o artigo 1.723 e seguintes, do código civil brasileiro, (lei nº 10.406/2002), maior, portadora do RG – Cédula de Identidade de Registro Geral de número xxxxxxxx, Órgão Emissor SSSD-PB, e, do CPF/MF de número xxx.xxx.xxx-xx; residente e domiciliada na Rua xxxxx xxxxx xxxxx, número xx, Bairro xxxxx, nesta Cidade, a quem confere poderes plenos e especiais para representar Outorgante, perante a agência do Banco do Brasil S/A, agência xxxx-x em Itapororoca-PB, com finalidade de abrir e movimentar conta corrente, conta salário ou poupança, autorizar consultas ao SCR (Autorização para levantamento de informações cadastrais, obtendo todas as informações registradas em seu nome, na qualidade de responsável direto ou coobrigado, disponibilizadas pelas instituições financeiras no sistema de informações de créditos do Banco Central do Brasil), bem ainda autorizar cobranças, receber, passar, recibos e dar quitações solicitar saldos e extratos, requisitar talonários de cheques, autorizar débitos em contas, relativos a operações, retirar cheques devolvidos, endossar cheques; requisitar cartão eletrônico, movimentar conta corrente com cartão eletrônico, sustar/contra-ordenar cheques, cancelar cheques, baixar cheques, efetuar resgates/aplicação financeiras, efetuar saques em conta corrente, efetuar, efetuar saques – poupança, cadastrar, alterar e desbloquear senhas, efetuar movimentação financeira no RPG, efetuar transferência por meio eletrônico, efetuar pagamento por meio eletrônico, efetuar transferências, solicitar movimentação de constas no exterior, consultar contas/aplicações, programas repasse recursos federal – RPG, liberar arquivos de pagamento no GER. Financeiro/AASP, solicitar saldos/extratos, exceto investimentos e OP. Crédito, solicitar saldos/extratos de investimentos, solicitar saldos/extratos de operações de crédito, emitir comprovantes, efetuar transferências para a mesma titularidade por meio eletrônico, efetuar transferência eletrônica para p/alívio de numerário, encerrar contas de depósitos. Enfim, praticar os demais atos de interesse do Outorgante, sendo vedado o subestabelecimento e podendo ser revogada unilateralmente. Dispensando a presença de testemunhas, em cumprimento ao provimento 03/87 da Corregedoria Geral deste Estado. Os	Atesto Nomeação Outorgado Poderes

<p>dados do procurador e do objeto da presente foram fornecidos por declaração, ficando o Outorgante responsável por sua veracidade, bem como por qualquer incorreção. Eximindo essa Serventia de qualquer responsabilidade civil e criminal. E como assim o disse do que dou fé, lavrei este documento que, sendo-lhe lido em voz alta, outorga, aceita e assina. Eu, Bel – xxxxx xxxxx xxxxx, Substituto, subscrevo e assino em público e raso com sinal que uso. Em testemunho () da verdade. As.: xxxxx xxxxx xxxxx.; xxxxx xxxxx xxxxx. Está conforme o original. Dou fé. Transladada hoje. Lavrada em 12 de setembro de 2017, às fls. xxx a xxx. Emolumentos: R\$ xx, xx; Taxa FARPEN: R\$ x,xx; Taxa FEPJ: R\$ xx,xx; Taxa MP: R\$ x,xx; Valor Total: R\$ xxx,xx, conforme Lei 10.169/2000 do Provimento 05/2006. Selo digital: AEW44737-CAEK- Consulte autenticidade em https://selodigital.tjpb.jus.br</p>		-Atesto
<p style="text-align: center;">ITAPOROROCA/PB, 12 de setembro de 2017 } Local e data</p>		-Fecho
<p style="text-align: center;">Bel – xxxxx xxxxx xxxxx } Assinatura</p>		

Fonte: Dados da pesquisa, 2020

Mediante esse exemplo (01), é possível perceber como se estrutura o gênero procuração, ou seja, as partes que o compõe como: outorgante, outorgado, poderes, local, data, fecho etc., bem como compreender qual a finalidade do seu texto, que no caso seria a atribuição de poderes de uma pessoa a outra, e observar com quais intenções é escrito. Sobre isso, é possível dizer, ao analisar o texto da procuração acima, que a intenção é expressar a vontade do outorgante, seus dizeres e interesses.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE DOS DADOS

A presente investigação trata-se de um estudo qualitativo com caráter descritivo e interpretativista, uma vez que descrevemos o funcionamento semântico-argumentativo dos modalizadores discursivos catalogados no *corpus*, enunciados de textos do gênero Procuração, interpretando-os à luz do referencial teórico adotado. É necessário observar que os dados quantitativos não são usados como dados estatísticos, mas apenas para quantificar a ocorrência dos modalizadores no gênero em estudo.

O *corpus* da pesquisa foi constituído por dez exemplares de Procurações Públicas, coletadas nos Tabelionatos de Notas do Vale do Mamanguape nas seguintes cidades: Mamanguape, Itapororoca, Rio Tinto, Cuité de Mamanguape, Araçagi e um exemplar da capital paraibana João Pessoa.

Na próxima subseção trataremos da análise descritiva de alguns trechos retirados do *corpus* em que há modalizadores discursivos.

ANÁLISE DOS MODALIZADORES DISCURSIVOS NO GÊNERO PROCURAÇÃO PÚBLICA

Apresentamos a seguir a análise de trechos do *corpus* em que aparecem os tipos de modalizadores mais recorrentes no gênero Procuração Pública. Na análise, descrevemos o funcionamento semântico-argumentativo dos modalizadores, identificando os efeitos de sentido gerados nos enunciados em que aparecem.

Modalizador epistêmico asseverativo

Trecho 6- Procuração A:

O presente ato foi **lavrado, rubricado e encerrado**, tendo sido conferida toda a documentação necessária para sua devida efetivação, como também, as assinaturas apostas neste documento.

No trecho 6 da Procuração A os termos “lavrado, rubricado e encerrado” modalizam a expressão “O presente ato”, uma vez que por eles o locutor expressa a certeza da validade do ato de procuração, realizado pelo próprio documento. Os adjetivos, **lavrado, rubricado e encerrado**, mais do que qualificar o ato de procuração, o dão como certo ou verdadeiro, uma vez que cumprem as exigências legais. Desse modo, tais termos configuram-se como sendo modalizadores epistêmicos asseverativos, pois exprimem certeza, verdade acerca do conteúdo apresentado no enunciado, de que tais ações aconteceram, gerando assim o comprometimento do locutor com o dito.

Modalizador deôntico de obrigatoriedade

Trecho 13-Procuração A:

O presente ato foi lavrado, rubricado e encerrado, tendo sido conferida toda a documentação **necessária** para sua devida efetivação, como também, as assinaturas apostas neste documento. Eu, xxxxx xxxxx xxxxx –Serviço Notarial e Registral, subscrevo e assino, estando conforme o original.

No trecho 13 – Procuração A, o termo “necessária” modaliza a palavra documentação “documentação **necessária**”, uma vez que através desse modalizador o locutor expressa que há uma documentação obrigatória a ser apresentada para a realização da procuração. Assim, o locutor deixa claro para o interlocutor que, para que a procuração fosse feita e registrada no livro de notas, foi preciso que se verificasse a documentação exigida para tal. Nesse sentido, é utilizado pelo locutor para que ao ser lido pelo interlocutor este compreenda que a documentação que foi conferida, foi a exigida e obrigatória para a realização desse documento e não outras. Logo, esse termo configura-se em um modalizador deontico de obrigatoriedade, pois indica que há uma necessidade, uma obrigação que deve ser considerada, no conteúdo do enunciado.

Modalizador Delimitador

Trecho 15-Procuração H:

Pelo outorgante me foi dito que, por este público instrumento e nos melhores termos de direito, nomeia(am) e constitui(em) seu(s)(sua)(suas) bastante(s) **Procurador(a)(es)(as)** a Sr. xxx, brasileira, agricultora, casada, portadora do RG nº xxx, Órgão Emissor SSDS/PB, e, do CPF/MF de número xxx, residente e domiciliado na(o) Sítio xxx, s/n, Bairro área rural do município de Cuité de Mamanguape, no Estado da Paraíba, a quem concede poderes para **representa-lo(a)** perante o **Banco do Brasil S/A**, em **qualquer** das suas agencias, podendo receber seus proventos de aposentadoria e/ou pensão (benefício/conta nº xxx, agencia xxx), podendo para tanto, **abrir, encerrar e movimentar** contas de depósito (corrente ou de poupança), **apresentar** documentos, **assinar e contrair** empréstimo consignado (em **quaisquer** de suas modalidades), **firmar** contratos de abertura de conta ou de crédito, **receber, sacar, depositar**, inclusive ordem de pagamento ou saque em conta, **requerer** saldos e extratos, **requerer e receber** cartão eletrônico, **desbloquear, cadastrar e/ou renovar** senhas, **atualizar** cadastros, **fazer** cadastro biométrico, **apresentar** prova de vida, **assinar** todos os documentos necessários, **fazer** contestação de débito de benefício; **requerer** saldo devedor, **quitar** débitos de empréstimos, **negociar** dividas;

representa-lo(a) ainda perante INSS – Instituto Nacional do Seguro Social e/ou em **qualquer** Órgão da esfera Federal, Estadual e Municipal, Secretaria de Administração do Estado da Paraíba, Coletoria Estadual, Ministérios, Correios, Secretaria de Saúde, Hospitais, Farmácias em geral, a fim de **tratar** de assuntos de seu interesse, podendo tudo **requerer e assinar, desentranhar e retirar** documentos, **requerer** benefícios, auxílios, reajustes, atrasados, **assinar** requerimentos, livros e termos, **fazer** cadastros, **atualizar e/ou cancelar** cadastros de procuração, **prestar** declarações e justificações, **verificar** pendências, **regularizar** documentos, **receber** certidões e documentos diversos, contra-cheques, **assinar** folhas de pagamento, **solicitar** transferência de agência bancária para recebimento de benefício; **comprar e/ou receber**, medicamentos, material de higiene de uso geriátrico, **abrir** cadastro, **assinar** formulários. Enfim, **praticar** os demais atos de interesse do(a)(dos)(as) Outorgante(s).

Neste exemplo do trecho 15-Procuração H no segmento “Pelo outorgante me foi dito que, por este público instrumento e nos melhores termos de direito, nomeia(m) e constitui(m) seu(s)(sua)(suas) bastante(s) **Procurador(a)(es)(as)** a Sr. xxx”, brasileira, agricultora, casada, portadora do RG nº xxx, Órgão Emissor SSDS/PB, e, do CPF/MF de número xxx, residente e domiciliado na(o) Sítio xxx, s/n, Bairro área rural do município de Cuité de Mamanguape, no Estado da Paraíba, a quem concede poderes para **representa-lo(a)** perante o **Banco do Brasil S/A**, em **qualquer** das suas agencias” o termo Procurador(a)(es)(as) modaliza a expressão a Sr. xxx determinando para o leitor do texto quem é o procurador, ou seja, o outorgado a quem o outorgante confia e concede poderes para representá-lo nas demandas que necessita. Além disso, esse modalizador apresenta caráter avaliativo já que o locutor apresenta um juízo de valor acerca do conteúdo do dito, de que esta pessoa é o outorgado e que o interlocutor ao ler o documento deve a considerar com tal, pois foi o próprio outorgante quem lhe disse e a nomeou e a constituiu como tal. É possível notar ainda neste segmento que o verbo representar modaliza a expressão “perante o **Banco do Brasil S/A**, em **qualquer** das suas agencias” especificando para o interlocutor onde o outorgado poderá atuar com os poderes

que lhe foram concedidos, nesse caso apenas no Banco do Brasil ou em qualquer uma de suas agências, mas em nenhuma outra instituição bancária. No mesmo trecho, são delimitadas as ações que este poderá realizar nessa instituição e em suas agências com os poderes que lhe foi conferidos, que vão sendo especificadas através dos verbos no infinitivo como abrir, apresentar, fazer, assinar, verificar, requerer entre outros utilizados para modalizar o enunciado de modo que o interlocutor compreenda que o outorgado tem poderes para representar o outorgante, mas que este não poderá fazer o que bem quiser, mas sim poderá realizar apenas as demandas que estão descritas na procuração. Nesse sentido, por esses termos e verbos delimitarem até que ponto/marca deve-se considerar o conteúdo do enunciado, são designados como modalizadores delimitadores.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Por meio da catalogação e análise do *corpus* investigado, composto por 10 Procurações Públicas, identificamos quais tipos de modalização, logo os modalizadores discursivos que apresentaram maior de número de ocorrências nos textos.

No quadro a seguir, podemos observar as ocorrências dos modalizadores discursivos encontrados no gênero Procuração.

Quadro1- Modalizadores discursivos no gênero Procuração pública

Tipos de modalização	Subtipos	Quantidade de Trechos	Ocorrências
Modalização Epistêmica	Asseverativa	45	83
	Quase-asseverativa	4	4
	Habilitativa	-	-

Modalização Deontica	De obrigatoriedade	41	53
	De proibição	4	4
	De possibilidade	29	45
	Volitiva	5	5
Modalização Avaliativa		31	45
Modalização Delimitadora		49	471
Coocorrência de modalizadores	-	12	24
Total	-	221	736

Fonte: Dados da pesquisa

Sendo assim, a partir dos dados acima podemos constatar que os modalizadores mais frequentes no *corpus* foram:

Os modalizadores delimitadores com 471 ocorrências. Esse número comprova o que já se era esperado devido ao fato de o gênero investigado ser a Procuração documento do âmbito jurídico, administrativo e oficial cuja função é a atribuição de poderes de uma pessoa a outra, poderes esses que precisam estar bem estabelecidos para que se saiba o que o outro, a pessoa a quem foi concedido os poderes (outorgado), poderá ou não fazer em nome do outorgante. Alguns dos modalizadores delimitadores que ocorreram no gênero são os seguintes termos e verbos: *outorgante, procurador, assinar, por declaração, jurídica, civil, criminal, apresentar, fazer, reconhecer, praticar, declarar*, dentre outros.

Os modalizadores epistêmicos asseverativos apresentaram um total de 83 casos, no *corpus* investigado. E esse número de ocorrências se justifica pelo fato de a procuração ser um documento de fé pública, que exprime, apresenta verdade acerca das informações, declarações, dados que cons-

tam no corpo de seu texto. Como exemplos de modalizadores epistêmicos asseverativos mais recorrentes, observamos: *compareceu, dou fé, em testemunho da verdade, aceita e assina, fornecidos e conferidos, lavrado, rubricado*.

Os modalizadores deônticos de obrigatoriedade com 53 ocorrências constatadas no *corpus*, sendo estes utilizados pelo locutor nos trechos para dar instruções ao interlocutor de como agir, como considerar as informações descritas no documento. Os modalizadores mais recorrentes foram: *saibam, consulte, confira, necessária, nomeia, constitui, dispensada, responsável*.

A modalização deôntica de possibilidade, com 45 ocorrências e igualmente importante para a caracterização do gênero, foi utilizada pelo locutor nos trechos de atribuição de poderes, para dar permissão ao outorgado de atuar em nome do outorgante na resolução de atividades do seu interesse. Os principais modalizadores deônticos de possibilidade catalogados foram: *concede poderes, confere poderes, outorgou/outorga, outorgando, podendo*.

Com relação aos demais tipos de modalizadores³, embora sejam importantes para a constituição de sentido nos enunciados em que aparecem, não nos pareceram determinantes para a caracterização semântico-argumentativa do gênero, dada não só a sua baixa ocorrência, como também a impossibilidade de associá-los à funcionalidade do gênero.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com toda a investigação realizada e mediante aos dados obtidos conseguimos constatar que a argumentação faz parte do documento Procuração e que a modalização discursiva pertence ao estilo linguístico desse gênero através da ocorrência de diferentes modalizadores discursivos, em especial os delimitadores, os epistêmicos asseverativos, os deônticos de obrigatoriedade e os deônticos de possibilidade, já que identificamos, analisamos, descrevemos, investigamos e fundamentamos através

3 Mais informações acerca dos dados dessa pesquisa foram publicadas na Revista EID&A, N. 22, V. 1. Link para acesso: <<https://periodicos.uesc.br/index.php/eidea/index>>

das perspectivas teóricas adotadas os diferentes efeitos de sentidos que os modalizadores catalogados geraram no enunciado como:

- a) A delimitação de poderes para o outorgado nos parágrafos do texto do gênero destinados para exposição dos poderes, através de modalizadores delimitadores como: *procurador, assinar, apresentar, fazer, reconhecer, praticar, declarar*;
- b) noção de verdade ou certeza em relação às informações do documento através de modalizadores epistêmicos asseverativos como: *dou fé, em testemunho da verdade, declara sob sua responsabilidade*.
- c) efeito de instrução, que o interlocutor deve acatar caso queira reconhecer a autenticidade do documento, através de modalizadores de obrigatoriedade como *saibam, consulte, confira* dentre outros e
- d) permissão de poderes, através de modalizadores deônticos de possibilidade, tais como *confere poderes, outorga*, entre outros.

Diante disso, evidenciamos mais uma vez a relevância dessa investigação, já que contribui para a reflexão de como se constitui o gênero Procuração, com que intenções, a finalidade que esse documento é elaborado para circular nas diferentes esferas comunicativas da sociedade e quais as estratégias discursivas utilizada pelo locutor através dos modalizadores para expressar suas intenções no discurso do enunciado, isentar-se ou comprometer-se com o conteúdo do dito no texto do referido gênero.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução M.E.G. Gomes. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. [1ª edição: 1992]

BRASIL. Código Civil. Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002.

CASTILHO, Ataliba T. de, CASTILHO, Célia M. M. de. Advérbios modalizadores. In: ILARI, Rodolfo. (Org). **Gramática do português falado**. Vol. II: Níveis de Análise Linguística. 4. ed. ver.- Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2002.

DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**: revisão técnica da tradução Eduardo Guimarães. Campinas: Pontes, 1987.

DUCROT, Oswald. **Polifonia y Argumentación**: Conferencias del Seminario Teoría de La Argumentación y Análisis del Discurso. Cali: Universidad del Valle, 1988.

LUGLI, Viviane Cristina Polleto. Um estudo de verbos de dizer e de verbos modais em traduções e versões: Contributos ao ensino de espanhol para o profissional de Secretariado Executivo. **Revista Expectativa**, Toledo/PR, v. 19, n. 2, p. 92-117, jul./dez., 2020. Disponível em: <http://saber.unioeste.br/index.php/expectativa/article/view/24594>. Acesso em: 12 de dezembro de 2020.

MAMAN, Tobias Scheffer de. **Poderes do Sócio e representação**: A Procuração em Causa Própria aplicada a Quotas de Sociedades Limitadas. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/27077>. Acesso em: 10 de dezembro de 2020.

MARTINS, Sheila Luft. Breves apontamentos sobre a procuração. **Revista âmbito jurídico**. São Paulo, 2010. Disponível em: <https://ambitojuridico.com.br/cadernos/direito-civil/breves-apontamentos-sobre-a-procuracao/>. Acesso em: 10 de dezembro de 2020.

NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do, SILVA, Joseli Maria. O fenômeno da modalização: estratégia semântico-argumentativo e pragmático. *I*: NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do. (Org.). **A argumentação na redação comercial oficial**: estratégias semânticas-discursivas em gêneros formulaicos. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012. p. 63-100

NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do. **Jogando com as vozes do outro**: A polifonia – recurso modalizador – na Notícia Jornalística. Tese de Doutorado. João Pessoa, UFPB, 2006.

NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do. Os gêneros do discurso e os manuais de redação comercial e oficial. *In*: NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do. (Org.). **A argumentação na redação comercial oficial**: estratégias semântico-discursivas em gêneros formulaicos. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012. p. 15-27.

NOGUEIRA, Simone Baccarini. **Procuração particular e pública**. Universidade Federal de Minas Gerais, 2017. Atualizado em seus itens 2 e 9.1 por Cinthia Mara Oliveira e Souza

Administradora na Assessoria Técnica do DAP, 12/03/2018. Disponível em: <https://www.ufmg.br/prorh/wp-content/uploads/2018/03/Informativo-DAP-01-Procuracao-particular-e-Publica-v03.pdf>. Acesso em: 20 de dezembro de 2020.

PERELMAN, Chaim. **O império retórico**: retórica e argumentação. 2 ed. Lisboa: Asa Editores, 1999.

SANTOS, Íris Gomes dos. **Manual de redação de documentos**. Universidade Federal da Bahia. Salvador/Ba, 2005. Disponível em: <http://www.dasecretariado.ufba.br/ManualdeElabora%C3%A7%C3%A3odeDocumentos.pdf>. Acesso em: 14 de dezembro de 2020.

SOUZA, Regina Maria Cerqueira de. **A importância da linguagem direta e clara no texto jurídico**. Faculdade de Educação São Luís. Jaboaticabal – SP, 2010. Disponível em: <https://www2.jf.jus.br/pergamumweb/vinculos/00001e/00001ea1.pdf>. Acesso em: 20 de dezembro de 2020.

EFEITOS DE SENTIDOS MOBILIZADOS PELA MODALIZAÇÃO DELIMITADORA NO GÊNERO MEMORIAL: UMA ANÁLISE EM TEXTOS DE DISCENTES DO CURSO DE SECRETARIADO EXECUTIVO

Jayne Silva de Oliveira (UFPB)
Francisca Janete da Silva Adelino (UFPB)
Kátia Regina Gonçalves Deus (UFPB)
Erivaldo Pereira do Nascimento (UFPB)

INTRODUÇÃO

O gênero memorial está presente na vida cotidiana da comunidade acadêmica, principalmente dos discentes, os quais utilizam este gênero para descrever suas memórias, experiências, expressar emoções, objetivos, indignações, conquistas, expectativas e reflexões acerca das disciplinas cursadas, participações em eventos e outras atividades, bem como, para revelar suas memórias do início ao término do curso.

Dessa forma, para redigi-lo é necessário recorrer às regras gerais do gênero e, sobretudo, levar em consideração as normas estabelecidas pelas resoluções de cada curso. Assim, os memoriais produzidos pelos discentes do curso de Secretariado Executivo da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) – Campus IV – Litoral Norte, utiliza a Resolução

01/2016, que estabelece alguns tipos de atividades que os discentes devem tomar como referência para discorrer o texto.

Com a escrita deste gênero, fica explícito que o locutor deixa registrado, em seu discurso, marcas de sua particularidade e indicam seu posicionamento acerca dos limites sobre onde deve se considerar o conteúdo do enunciado, por meio das estratégias argumentativas que são utilizadas. Essas estratégias argumentativas ficam registradas em seu discurso e provocam diferentes efeitos de sentidos produzidos pelo uso dos modalizadores.

Neste recorte, objetivou-se a descrever os efeitos de sentidos mobilizados pela modalização delimitadora no gênero discursivo memorial, e, especificamente, mapear esse fenômeno e analisar o seu funcionamento argumentativo, a sua estrutura composicional e o seu conteúdo temático.

Esta investigação, justifica-se pela importância da produção de gêneros produzidos no âmbito acadêmico, uma vez que este possui como conteúdo temático a reflexão acerca das memórias vivenciadas no decorrer do curso, assim como, tal produção pode fazer parte dos conteúdos curriculares flexíveis da grade curricular, como é o caso do curso de Secretariado Executivo da UFPB. Levando em consideração tais apontamentos, nos propomos a investigar o fenômeno da modalização delimitadora no gênero memorial.

A modalização delimitadora é uma estratégia argumentativa, a qual o locutor utiliza para estabelecer os limites dentro dos quais deve se considerar o conteúdo no dito, além de possuir um valor explicativo, estabelece a delimitação no enunciado seja pelas características, tempo, espaço, entre outros.

Para tanto, adotou-se como *corpus* 06 (seis) memoriais escritos por discentes do curso de Secretariado Executivo da Universidade Federal da Paraíba, os quais serviram para o mapeamento e posterior análise, a fim de identificar a ocorrência deste fenômeno nos textos.

Para isso, tomamos como base os estudos de Nascimento e Silva (2012) os quais conceituam a modalização como um ato de fala particular

que permite ao locutor, além de deixar marcas de suas intenções, age em função do seu interlocutor.

Além dos estudos desses autores sobre modalização discursiva, esta pesquisa fundamenta-se também em Cervoni (1989), Castilho e Castilho (2002), entre outros; bem como na teoria dos gêneros discursivos de Bakhtin (2011) e outros autores que abordam o gênero memorial. Em termos metodológicos, trata-se de uma pesquisa de natureza quantitativa e qualitativa, de caráter descritivo e base interpretativa, considerando os objetivos traçados.

Vale ressaltar, que este trabalho apresenta resultados do Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado “Direcionamento Argumentativo: Os Modalizadores Orientando o Enunciado de Discentes do Curso de Secretariado Executivo no Gênero Memorial”, apresentado a coordenação do curso de Secretariado Executivo Bilíngue da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

CONCEITOS NORTEADORES DE MODALIDADE/MODALIZAÇÃO

Compreender a modalidade é um fator importante, pois alguns estudiosos afirmam que há, atualmente, uma grande dificuldade para se entender o que é este fenômeno.

Cervoni (1989, p. 53) afirma que a conceituação mais geral de modalidade é “uma análise semântica que permite distinguir, no enunciado, um dito, que é o conteúdo proposicional, de uma modalidade”.

Entretanto, o autor (1989, p. 63) não concorda com essa conceituação e se propõe a diferenciar o que ele denomina como “tipicamente modal” do “parcialmente modal”, e, além disso, pontua o que considera possível eliminar do campo das modalidades.

Nesse sentido, Cervoni (1989, p. 65) destaca que os verbos *Querer/ Dever/ Poder/ Saber*, são por natureza modalizadores, estes são verbos que, em função da raiz, modalizam, sendo considerados como “verbos potenciais”.

Para Koch (2009, p. 73), o conceito de modalidades assume o ponto de vista pragmático, uma vez que deixa “de examinar as hipóteses puramente sintáticas e/ou semânticas”, passando a considerá-las como “parte da atividade ilocucionária do falante”. Assim, as modalidades são compreendidas como a “atitude do falante perante o enunciado que produz”. Segundo a autora, “na estruturação de um discurso, a relação entre enunciados é frequentemente projetada a partir de certas relações de modalidade” (Koch, 2009, p. 72), que se manifestam através dos diversos modos de lexicalização que a língua possui.

Alguns autores tratam modalidade e a modalização com conceitos distintos, porém, aqui esses conceitos serão abordados como sinônimos, assim como propõe Castilho e Castilho (2002, p. 201), quando afirmam que:

[...] dois termos têm sido empregados nesse sentido: modalidade e modalização. O primeiro, quando “o falante apresenta o conteúdo proposicional numa forma assertiva (afirmativa ou negativa), interrogativa (polar ou não polar) e jussiva (imperativa ou optativa)”. O termo modalização tem sido usado quando “o falante expressa seu relacionamento com o conteúdo proposicional”. [...] No entanto, os autores preferem usar os termos indistintamente, “há sempre uma avaliação prévia do falante sobre o conteúdo da proposição que ele vai veicular”. **(grifo dos autores).**

A modalidade compreende um conjunto de relações entre o enunciado e o locutor, pois é através dela que se revela um tipo de opinião dada pelo falante em seu dito, além de expressar a intenção do locutor com o interlocutor através do conteúdo enunciado (Neves, 2010).

Para Nascimento e Silva (2012, p. 63), a modalização é conceituada como “uma estratégia semântico-argumentativa e pragmática, que se materializa em diferentes gêneros do discurso”. Os autores ainda complementam que a modalização se constitui como um “ato de fala particular”, que possibilita ao locutor deixar materializada as suas intenções.

Nascimento (2010), a modalização pode recair não apenas sobre o enunciado, mas ainda sobre parte deste ou sobre todo o discurso, podendo ainda refletir sobre enunciados de outros locutores ou interlocutores; ultrapassando, assim, os limites do enunciado.

TIPOS DE MODALIZADORES

De acordo com Nascimento e Silva (2012, p. 80), os modalizadores são “elementos linguísticos que materializam, explicitamente, a modalização e se classificam de acordo com o tipo de modalização que expressam, nos enunciados e discursos em que aparecem”.

Esses autores classificam os modalizadores em quatro categorias¹, a saber: modalizadores epistêmicos, deônticos, avaliativos e delimitadores. Vale ressaltar que essa classificação é feita a partir dos efeitos de sentido que esses elementos geram na enunciação.

O quadro 1 a seguir, de autoria de Nascimento e Silva (2012), sintetiza os quatro tipos de modalização, bem como os seus subtipos.

Quadro 1–Tipos e subtipos de modalizadores

Tipos de Modalização	Subtipos	Efeito de sentido no enunciado ou enunciação
Epistêmica – expressa avaliação sobre o caráter de verdade ou conhecimento.	Asseverativa	Apresenta o conteúdo como algo certo ou verdadeiro.
	Quase-asseverativo	Apresenta o conteúdo como algo quase certo ou verdadeiro.
	Habilitativa	Expressa a capacidade de algo ou alguém realizar o conteúdo do enunciado.

1 Nascimento e Silva (2012, p. 80) dividem a modalização em quatro tipos, essa divisão foi uma reformulação dos autores partindo da classificação adotada por Castilho e Castilho (2002).

Deôntica – expressa avaliação sobre o caráter facultativo, proibitivo, volitivo ou de obrigatoriedade.	Obrigatoriedade	Apresenta o conteúdo como algo obrigatório e que precisa acontecer.
	Proibição	Expressa o conteúdo como algo proibido, que não pode acontecer.
	Possibilidade	Expressa o conteúdo como algo facultativo ou dá a permissão para que algo aconteça.
	Volitiva	Expressa um desejo ou vontade de que algo ocorra.
Avaliativa – expressa avaliação ou ponto de vista.	–	Expressa uma avaliação ou ponto de vista sobre o conteúdo, excetuando-se qualquer caráter deôntico ou epistêmico.
Delimitadora	–	Determina os limites sobre os quais se deve considerar o conteúdo do enunciado.

Fonte: Nascimento e Silva (2012, p. 93).

Vale salientar que em função dos objetivos deste trabalho, para realização das análises dos dados, focaremos mais precisamente nos modalizadores delimitadores. No entanto, a fim de apresentar cada tipo de modalização, apresentado por Nascimento e Silva (2012), estes serão detalhados com base em sua conceituação.

Para Nascimento e Silva (2012), na modalização epistêmica o locutor indica o valor de verdade do enunciado e seu conhecimento sobre o conteúdo. Essa categoria divide-se em: *asseverativa*, *quase asseverativa* e *habilitativa*.

A asseverativa ocorre quando o falante considera como certo o conteúdo do enunciado e apresenta um comprometimento em relação ao dito, além de assinalar o modo como ele quer que o interlocutor leia o enunciado.

Quanto à modalização epistêmica quase-asseverativa, esta acontece quando o locutor apresenta o conteúdo do enunciado como algo incerto,

uma hipótese a ser validada, logo, o falante não se responsabiliza pela veracidade do conteúdo proposicional.

Já na modalização epistêmica habilitativa, o locutor revela que algo ou alguém é capaz de efetuar uma ação, o que exige o conhecimento do falante.

Sobre a modalização deôntica, Nascimento e Silva (2012) apresentam esse tipo de recurso como uma estratégia argumentativa adotada pelo locutor para expressar uma avaliação sobre o caráter de obrigatoriedade, proibitivo, possibilidade e volitivo. A modalização deôntica de obrigatoriedade revela que o locutor imprime em seu discurso a obrigação dirigida a seu interlocutor, o qual deve obedecer ao conteúdo expresso.

A modalização deôntica de proibição mostra uma restrição feita pelo falante ao interlocutor, o qual deve considerar a proibição como uma ordem. Já a modalização deôntica de possibilidade, expressa uma proposição em que o conteúdo é facultativo, ou seja, o interlocutor tem a permissão para aceitar ou executar o que foi dito. Assim, o interlocutor poderá escolher sobre realizar ou não o ato proposto, pois não há obrigatoriedade nem proibição. Na deôntica volitiva, o desejo ou a vontade do locutor é materializada pelo modalizador.

No que se refere à modalização avaliativa, esta é definida como “aquela em que o locutor expõe um juízo de valor acerca do enunciado, sem que ele expresse caráter epistêmico ou deôntico” (Nascimento; Silva, 2012, p. 93). Segundo os autores (2012), os modalizadores avaliativos, além de indicar o ponto de vista do locutor, também direcionam como o interlocutor deve ler e compreender o enunciado.

Por fim, a modalização delimitadora, objeto de estudo dessa investigação, refere-se àquela que, Segundo Nascimento e Silva (2012, p. 89), “estabelece os limites dentro dos quais se deve considerar o conteúdo da proposição”. Possuindo um valor especificativo sobre o dito, este tipo de modalização estabelece a delimitação do enunciado, seja pelo tempo, espaço, ou por outras formas.

Os aspectos linguísticos utilizados para mobilizar a modalização delimitadora tem uma função de controle de sentido dentro do enunciado, dado que, são estes que estabelecem a conexão entre os interlocutores e determina os limites quais devem ser considerados no conteúdo dito (Nascimento; Silva, 2012).

Em estudos desenvolvidos por Adelino e Nascimento (2016, p. 175), esses modalizadores foram utilizados pelos locutores porque “apresentavam forte engajamento com o dito”, demonstrando comprometimento com o conteúdo do enunciado e estabelecendo negociações em relação as informações apresentadas, e, às vezes, estabelecendo os “limites e as condições sob as quais o enunciado deveria ser considerado”.

Para os autores, “[...] a estratégia de uso desse tipo de modalizador, na maioria das vezes, faz menção a uma restrição, isto é, os locutores delimitam o campo de atuação do enunciado [...]”. Esses modalizadores, “foram mobilizados como recurso argumentativo, tendo em vista que o locutor precisa estabelecer um lugar discursivo para conseguir conduzir o diálogo com o interlocutor no ato interativo” (Adelino; Nascimento, 2016, p. 176).

Ao utilizar esse tipo de modalizador o locutor visa estabelecer a comunicação com seu interlocutor, acerca do conteúdo que deve-se considerar dentro do enunciado. Essa negociação ou conexão entre os interlocutores é necessária para a manutenção do diálogo (Castilho; Castilho, 2002).

GÊNEROS DISCURSIVOS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O MEMORIAL

A noção de linguagem de Bakhtin (2011) é a de um fenômeno social, histórico e ideológico, que cresce, se desenvolve e se estabelece em um determinado campo. Em relação ao conceito de gênero, o referido autor afirma ser este um tipo relativamente estável de enunciado.

De acordo com Bakhtin (2011), os gêneros discursivos caracterizam-se por serem heterogêneos; o que explica a infinidade de enunciados utilizados nas mais diversas situações comunicativas, como, por exemplo,

o relato do dia a dia, a carta, documentos oficiais, manifestações publicísticas, manifestações científicas e todos os gêneros literários.

Com base nessa variedade, o estudioso divide os gêneros em dois grandes grupos: primários e secundário.

Os primários referem-se àqueles gêneros utilizados nas diversas circunstâncias do cotidiano nas quais são produzidos, sendo considerados mais simples, tais como cartas pessoais, conversas informais, entre outros. Já os secundários são aqueles que aparecem em esferas mais complexas, ou seja, no âmbito das instituições públicas e privadas, como, por exemplo: ofícios, memorando, atas, relatórios etc. (Bakhtin, 2011).

Além de investigar as circunstâncias e intenções da construção dos gêneros, Bakhtin (2011) apresenta três elementos que precisam ser observados na sua identificação: o conteúdo temático, o estilo linguístico e a estrutura composicional.

O conteúdo temático diz respeito ao tipo de informação veiculada no gênero e a intenção comunicativa – o querer dizer do locutor. Assim, cada gênero é utilizado para tratar de um tema específico.

Quanto ao estilo linguístico, este se refere aos recursos da língua, como, por exemplo, os recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais empregados em cada gênero. Para Bakhtin (2011, p. 283), “o estilo linguístico ou funcional nada mais é senão o estilo de um gênero peculiar a uma dada esfera da atividade e da comunicação humana.” Nesse sentido, Nascimento (2012) destaca que o estilo verbal de um gênero difere do outro, pois apresentam finalidades comunicativas diferentes, seja por seu vocabulário, expressões linguísticas, ordem de frases ou sentenças, tudo isso vai diferenciando de um gênero para outro.

Já a estrutura composicional está relacionada à forma do gênero. Bakhtin (2000, p. 301) afirma que “o intuito discursivo do locutor, sem que este renuncie a sua individualidade e à sua subjetividade, adapta-se e ajusta-se ao gênero escolhido, compõe-se e desenvolve-se na forma do gênero determinado”. O autor acrescenta ainda que todos os textos “dispõem de uma *forma padrão* e relativamente estável *de estruturação de um todo*”.

Sobre isso, Nascimento (2012, p. 25) aponta que “é exatamente pelo fato de os textos possuírem uma forma padrão que somos capazes de identificar que determinado texto pertence a um determinado gênero e prever as intenções de quem o produziu [...]”. Assim, um ofício diferencia-se de uma carta pessoal também em função da sua estrutura padrão.

Em se tratando do memorial, este se caracteriza como um gênero discursivo de valor documental, que é produzido na esfera acadêmica com o propósito de historiar as experiências de docentes e discentes. Vale destacar que nesta pesquisa focamos apenas nos memoriais escritos por discentes.

O memorial é considerado como uma espécie de diário. Sua tipologia é classificada como uma narrativa, que conta vivências e atribui as ações de personagens num determinado tempo e espaço (Arcoverde; Arcoverde, 2007).

Considerando os critérios apresentados por Bakhtin (2011) para se definir um gênero, os quais compreendem o conteúdo temático, estilo linguístico e estrutura composicional, percebe-se que em relação ao primeiro elemento, o conteúdo temático, o memorial é utilizado para narrar toda uma trajetória de vida.

Sobre o estilo linguístico, Arcoverde e Arcoverde (2007) destacam que o memorial é uma narrativa. Em função disso, apresenta uma sequência de fatos que marcam um espaço de tempo e lugar, vivenciados em determinados momentos no decorrer da formação dos discentes.

Quanto à estrutura composicional, de acordo com Arcoverde e Arcoverde (2007), o memorial possui forma flexível, não seguindo um roteiro pré-definido e padrão, podendo ser elaborado livremente. No que se refere aos memoriais produzidos pelos discentes do curso de Secretariado Executivo da Universidade Federal da Paraíba – UFPB – conforme a Resolução 01/2016, que orienta a produção de tal gênero, observa-se que esta estabelece alguns tipos de atividades que os discentes devem tomar como referência para discorrer o texto, a exemplo de informações sobre o histórico do curso, disciplinas cursadas, atividades curriculares e extracurriculares e auto avaliação do desempenho do discente;

as quais tem como finalidade levar o discente a expor suas vivências e experiências com base nas atividades acadêmicas experienciadas durante o curso.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa caracteriza-se como sendo de natureza qualitativa e quantitativa, de caráter descritivo e de base interpretativa. Assim, nos propomos a descrever e analisar o fenômeno da modalização delimitadora como recurso instaurador da argumentatividade que se materializa no gênero memorial.

Do ponto de vista dos procedimentos técnicos, esta pesquisa pode ser conceituada também como documental, pois serão utilizados memoriais que ainda não receberam tratamento analítico (Gil, 2008).

Além dos estudos de Nascimento e Silva (2012) sobre a modalização discursiva, esta pesquisa fundamenta-se também em Cervoni (1989), Castilho e Castilho (2002), entre outros; bem como na teoria dos gêneros discursivos de Bakhtin (2011) e outros autores que abordam o gênero memorial.

O *corpus* é formado por 06 (seis) memoriais produzidos por alunos do curso de Secretariado Executivo Bilíngue da UFPB, durante o período de 2016, 2017, 2018 e 2019.

Decidiu-se escolher textos produzidos em períodos distintos, visando observar se havia alguma diferença com relação a estrutura composicional, conteúdo temático e estilo linguístico do gênero. Além disso, a seleção se deu de forma aleatória, através de buscas via rede mundial de computadores pelo *site* da Universidade Federal da Paraíba.

Desse modo, inicialmente, buscou-se identificar a estrutura composicional, o estilo linguístico e o conteúdo temático do gênero, conforme os estudos dos gêneros discursivos propostos por Bakhtin (2011).

Logo após a seleção do *corpus*, dando continuidade à pesquisa, realizou-se o mapeamento e, em seguida, a catalogação do *corpus* e a análi-

se da modalização delimitadora, de acordo com a classificação proposta por Nascimento e Silva (2012), conforme análise a seguir.

RESULTADO E DISCUSSÃO

Nesta seção, será apresentada a análise do *corpus* da pesquisa, a fim de expor como a ocorrência do modalizador delimitador se revela no gênero investigado. Vale ressaltar que foram identificadas 234 (duzentos e trinta e quatro) ocorrências dos modalizadores de caráter delimitador no gênero. No entanto, foram selecionados apenas 05 (cinco) trechos dos memoriais catalogados para expor como esses modalizadores se materializam neste tipo de gênero. A seguir, expõe-se tais ocorrências.

Trecho MD06

Na disciplina de organização de evento aprendi a planejar as tarefas a serem executadas, essa disciplina contribuiu muito para minha **formação acadêmica**.

No trecho MD06, percebe-se a ocorrência da modalização delimitadora através da expressão “formação acadêmica”. É possível observar que o locutor utiliza esse delimitador para argumentar acerca da aprendizagem adquirida na disciplina de organização de eventos, a qual contribuiu de forma significativa para a sua formação acadêmica; além disso, o locutor mostra em seu discurso, que essa contribuição foi apenas para a formação acadêmica, deixando de lado outros tipos de formação, como a profissional ou pessoal, por exemplo.

Trecho MD14

Aspectos negativos que posso citar foram que não pude participar de **monitoria**, nem de **extensão**.

No trecho MD14, a modalização delimitadora aparece através das expressões “monitoria” e “extensão”. O locutor utilizou essas expressões para delimitar acerca de sua não participação nesses dois tipos de programas que a universidade oferece. Além disso, percebe-se através do dito, que o falante, possivelmente, participou de outras eventualidades oferecidas, porém não teve a oportunidade de se envolver nessas especificamente.

Convém ainda ressaltar que “os delimitadores têm uma força ilocucionária maior que os asseverativos e os quase-asseverativos, pois implicam em uma negociação entre os interlocutores necessária à manutenção do diálogo” (Castilho; Castilho, 2002, p. 207).

Trecho MD31

Quanto à disciplina de Língua Espanhola, cursei **apenas na graduação** e adquiri uma base, mas com limitações.

No trecho MD31, observa-se que o locutor modaliza o enunciado ao utilizar as expressões “apenas na graduação”. Através dessa escolha, o locutor assume que cursou a disciplina de Língua Espanhola pela primeira vez em sua graduação, mas com limitações, não sendo suficiente para adquirir uma base teórica mais aprofundada acerca da disciplina.

Desse modo, além de estabelecer limites sobre como se deve considerar o dito, o locutor deixa claro que não obteve conhecimentos dessa língua em outros espaços escolares, como no ensino médio, por exemplo, os quais tornam-se essenciais para consolidar os conhecimentos teóricos.

Trecho MD40

Apartir desse estágio, a empresa fez um contrato de **Estágio Não Obrigatório**, o que me permitiu ficar na empresa durante **um ano**. **No término** ainda tive a proposta de contratação, não aceitei por motivos **pessoais**.

No trecho MD40, identifica-se quatro ocorrências da modalização delimitadora através das expressões “estágio não obrigatório”, “um ano”, “no término” e “pessoais”. No primeiro termo, observa-se os limites do enunciado apontando para o tipo de contrato de estágio realizado entre a empresa e o discente, o qual foi caracterizado como o não obrigatório. Em seguida, o locutor modaliza seu discurso quando destaca o tempo de duração do estágio efetuado, sendo de apenas de 1 (um) ano; vale destacar que o estágio não obrigatório pode ocorrer por mais tempo, logo, este utiliza outra expressão de delimitação para estabelecer tempo.

Na sequência, ao tratar sobre a proposta de contratação que recebeu, o locutor revela que esta se deu apenas no término do contrato de estágio, delimitando, assim, mais uma vez, o tempo em que esta ação ocorreu. Por fim, o falante modaliza o texto com a palavra “pessoais”, alegando serem os motivos pelos quais não aceitou a contratação; desse modo, entende-se que a razão que levou este locutor a não ter aceitado ser contratado pela empresa, ocorreu em função de questões pessoais, e não profissionais ou acadêmicas, por exemplo.

Trecho MD48

Durante o curso fiz a inscrição e passei para o **estágio não obrigatório** na Biblioteca Setorial do CCAE, em **3º lugar**, comecei no estágio **no dia 29 de setembro de 2016**.

Observa-se que os limites gerados no enunciado são revelados por três expressões modalizadoras delimitadoras: “estágio não obrigatório”, “3º lugar” e “no dia 29 de setembro de 2016”. Na primeira, é estabelecido o tipo de estágio que o discente foi aprovado; na segunda, percebe-se um destaque para a sua classificação com relação a aprovação para vaga de estágio ofertada pela Biblioteca Setorial; e, por fim, o locutor, faz referência a data que iniciou o estágio.

Com base nas análises realizadas, como já citado anteriormente, foram catalogados 234 (duzentos e trinta e quatro) modalizadores delimitadores no *corpus* estudado. Observa-se que este tipo de modalizador

foi utilizado para estabelecer limites em relação aos períodos estudados, as disciplinas cursadas, instituição de ensino, entre outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o objetivo de descrever os efeitos de sentido mobilizados pela modalização delimitadora no gênero discursivo memorial e, especificamente, mapear esse fenômeno e analisar o seu funcionamento argumentativo e identificar conteúdo temático, o estilo linguístico a estrutura composicional do gênero, obteve-se os achados a seguir.

Percebeu-se que os locutores fizeram uso da modalização delimitadora quando tinham a necessidade de estabelecer limites no enunciado a respeito de diversas questões, tais como: indicação de período, lugar, experiências diversas e aspectos ligados ao curso. Isso nos levou a entender que esses modalizadores, em função das propriedades e quantidades, se constituem como característico do gênero analisado, pois revelam aspectos intrínsecos deste, uma vez que manifestam ações dos personagens narrados.

Desse modo, as análises comprovaram que a argumentatividade está presente no gênero memorial por meio de diversos recursos linguísticos, mas com destaque, principalmente em função da quantidade que aparecem, para os modalizadores delimitadores.

Quanto ao conteúdo temático, que o memorial é utilizado para narrar toda a trajetória de vida dos discentes, desde a sua entrada na universidade até o término do curso, mostrando conquistas, dificuldades e experiências.

No que se refere ao estilo linguístico, percebeu-se que o memorial por ser uma narrativa, favorece a ocorrência da modalização; assim, este fenômeno parece se constituir como elemento do estilo linguístico do gênero, dado que apresenta o uso de diversos tipos de modalizadores, e em especial os delimitadores.

Sobre a estrutura composicional, o gênero possui forma flexível, não seguindo um roteiro pré-definido e padrão, podendo ser elaborado li-

vrememente. No entanto, em alguns casos, essa produção é orientada por resoluções de cursos, como é o caso dos analisados nesta pesquisa.

Por fim, cabe ressaltar que os modelos de memoriais aqui analisados, foram produzidos pelos discentes do curso de Secretariado Executivo Bílingue da UFPB, os quais realizam a produção deste com base na Resolução 01/2016. Este gênero discursivo possui outros tipos e modelos que poderão servir de base para pesquisas futuras.

REFERÊNCIAS

ADELINO, F.J.S. **Na trilha dos modalizadores**: perscrutando os jogos argumentativos no gênero entrevista de seleção de emprego. Tese (Doutorado). 332f. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2016.

ARCOVERDE, M. D. D. L.; ARCOVERDE, R. D. D. L. **Leitura, interpretação e produção textual**. – Campina Grande; Natal: UEPB/UFRN, 2007.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. 6ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de; CASTILHO, Célia Maria Moraes de. Advérbios de Modalizadores. *In: Gramática do português falado. Volume II: Níveis de análise linguística*. 4º ed. rev. Campinas: Editora da UNICAMP, 2002.

CERVONI, J. **A enunciação**. São Paulo: Ática, 1989.

NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do. Os gêneros do discurso e os manuais da redação comercial e oficial. *In: NASCIMENTO, E; SILVA, J. O FENÔMENO DA MODALIZAÇÃO: estratégia semântico argumentativa e pragmática. In: NASCIMENTO, E. (Org.). A argumentação na redação comercial e oficial*. João Pessoa: Editora universitária da UFPB, 2012. p. 15-27.

NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do. **A modalização deôntica e suas peculiaridades semântico-pragmáticas**. Fórum Linguístico, Florianópolis, 2010.

NASCIMENTO, E; SILVA, J. O FENÔMENO DA MODALIZAÇÃO: estratégia semântico argumentativa e pragmática. *In: NASCIMENTO, E. (Org.). A argumentação na redação comercial e oficial*. João Pessoa: Editora universitária da UFPB, 2012.

O EMPREGO DO SUFIXO ADVERBIAL – MENTE NAS REDAÇÕES DO ENEM: UM FENÔMENO SEMÂNTICO ARGUMENTATIVO

Manoel Lázaro da Silva Alves¹

Maria Vanice Lacerda de Melo Barbosa²

PONTO DE PARTIDA

As investigações em torno do campo gramatical brasileiro têm desencadeado inúmeras pesquisas, sob perspectivas e direcionamentos distintos. Ao focalizar os estudos na área da morfossintaxe, dependendo do tipo ou gênero textual em questão, em algum momento da escrita será necessário modificar uma determinada palavra em respeito ao sentido que deve ser orientado. Em muitos casos, a maneira como são trabalhadas as classes gramaticais—em específico, ao que diz respeito ao advérbio—manifesta-se de forma automática na escrita, levando ao sujeito a inserir o sufixo *-mente* sem uma reflexão acerca de seu significado ao usar a língua.

Em relação ao gênero textual redação, o INEP, por intermédio da Cartilha do Participante, exige que seja elaborado um texto em prosa sobre um tema estabelecido. Com isso, o candidato deve apresen-

1 Graduando do Curso de Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG/CFP/UAL). E-mail: manoel.lazaro@estudante.ufcg.edu.br. mailto:alveslazarosilva29@gmail.com

2 Doutora em Letras e Professora Adjunta da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG/CFP/UAL). E-mail: maria.vanice.@professor.ufcg.edu.br.

tar um ponto de vista e defendê-lo com argumentos de maneira coesa e coerente. É neste momento em que os conhecimentos armazenados em sua bagagem cultural como também os diversos mecanismos linguísticos são ativados e processados através da modalidade escrita e formal da língua.

O interesse dessa pesquisa justifica-se pela necessidade de investigar a presença do sufixo *-mente* nas redações do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Mais especificamente, traçaremos um percurso teórico-metodológico acerca do gênero textual dissertativo-argumentativo e como os advérbios modalizadores terminados em *-mente* encontram-se nas produções dos participantes. Dessa maneira, observou-se que ocorre, em grande escala, a predominância do sufixo em questão. Foi por meio desse olhar apreciativo que a necessidade em desenvolver essa pesquisa se manifestou.

A presente pesquisa poderá contribuir de maneira relevante aos estudos de Língua Portuguesa; em específico, na área de investigação morfo-sintática. Ao mesmo tempo em que ela apresenta uma reflexão sobre o fenômeno desse sufixo, ela promove uma análise dos textos dos participantes, dialogando com as vozes de outros estudiosos. Logo, isso faz com que ocorra um alargamento nas investigações nessa esfera de estudo. Além disso, o referido artigo possibilita a continuação de outros trabalhos servindo como um grande apoio no construto teórico e referencial.

O ADVÉRBIO: UM OLHAR APRECIATIVO POR MEIO DA GRAMÁTICA

Em primeiro lugar, a função que o advérbio desempenha no interior e exterior da língua, ao mesmo tempo em que é complexo, é de suma importância para a construção dos sentidos pretendidos em uma dada situação comunicativa. Tratando em específico da escrita, o autor do texto manuseia as palavras com o objetivo de nortear os seus propósitos de comunicação, de maneira que o(s) sentido(s) orientado(s) sejam estabelecidos.

Nos mais diversos compêndios de gramática, é possível encontrar a palavra central que se refere a essa classe: modificação. De acordo

com os estudos desenvolvidos por Neves (2000), eles “afetam o significado do elemento sobre o qual incidem, fazendo uma **predicação** sobre as propriedades desses elementos, isto é, modificando-os” (Neves, 2000, p. 236, grifo da autora). Isso significa que o resultado da ligação que existe entre os complementos para compor os sentidos do texto, necessita, em alguns momentos, que sejam retomados de maneira estratégica e para que isso se concretize, uma determinada palavra ou até mesmo a sentença inteira requer uma transformação.

Neste ponto de discussão, situamos o nosso estudo sob a ótica de Bechara (2009), Cunha e Cintra (2017), Pestana (2013), Lima (2011) e Neves (2000) ao que diz respeito a conceituação de advérbio. Compreender os seus diversos caminhos possibilita-nos uma visão mais ampla, usual e dinâmica da língua; e não como um evento que se manifesta de maneira apenas estrutural. No quadro seguinte, trazemos os conceitos de advérbio sob o ponto de vista de diferentes gramáticos:

Quadro 1 – Conceituando advérbios.

GRAMÁTICO	CONCEITO
BECHARA (2009)	É a expressão modificadora que por si só denota uma circunstância (de lugar, de tempo, modo, intensidade, condição, etc.) e desempenha na oração a função de adjunto adverbial [...] é constituído por palavra de natureza nominal ou pronominal e se refere geralmente ao verbo, ou ainda, dentro de um grupo nominal unitário, a um adjetivo e a um advérbio (como intensificador), ou a uma declaração inteira (p. 356)
CUNHA E CINTRA (2017)	O advérbio é, fundamentalmente, um modificador do verbo (p. 555)

PESTANA (2013)	<p>Do ponto de vista semântico, o advérbio é um modificador ou ampliador de sentido de certos vocábulos ou estruturas e, nessa relação, pode indicar algumas circunstâncias (ou valores semânticos). (p. 562)</p> <p>Do ponto de vista morfológico, o advérbio não se flexiona em gênero nem em número, por isso é chamado de palavra invariável. Só varia em grau por meio de derivação. (p. 562)</p> <p>Do ponto de vista sintático, tradicionalmente falando, o advérbio se refere a um verbo, a um adjetivo (ou locução adjetiva), a outro advérbio (ou locução adverbial) ou a uma oração inteira, exercendo apenas uma função sintática na frase: adjunto adverbial. (p. 562)</p>
LIMA (2011)	Advérbios são palavras modificadoras do verbo. Servem para expressar as várias circunstâncias que cercam a significação verbal. (p. 226)
NEVES (2000)	<p>De um ponto de vista morfológico, o advérbio é uma palavra invariável. (p. 233)</p> <p>De um ponto de vista sintático, ou relacional, o advérbio é uma palavra periférica, isto é, ele funciona como satélite de um núcleo. (p. 234, grifos da autora)</p>

Fonte: Autoria própria (2021), baseado nos estudos dos autores.

Acerca dos postulados dos autores, nota-se que ocorre uma aproximação sobre a conceituação do advérbio. Alguns buscaram ser mais sintéticos; outros contextualizaram de forma mais precisa e dinâmica. É possível inferir que o estudo de Bechara (2009), retrata essa classe gramatical como uma “expressão” que se manifesta sob dois contextos: tanto o linguístico (observar o léxico sob um viés mais gramatical) quanto o extralinguístico (buscar sentidos além da palavra escrita). Por outro lado, Pestana (2013) e Neves (2000), buscaram ser mais detalhistas, fornecendo um grau de informatividade maior, de modo que o advérbio apresenta

mais de um ponto de vista, o que configura uma natureza marcada por características de cunho morfológico, sintático e semântico. Já Lima (2011) buscou ser mais objetivo, englobando a função do advérbio apenas girando em torno da perspectiva verbal.

O EIXO HISTÓRICO E FILOSÓFICO DO SUFIXO *-MENTE*: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES E DISCUSSÕES SOBRE OS ADVÉRBIOS MODALIZADORES

Todo estudo linguístico possui, antes de tudo, uma historicidade que marca as suas ascendências e características no espaço e no tempo. No limiar do século XIII, as discussões em torno do sufixo *-mente* faziam-se presentes não apenas sob a perspectiva do estudo gramatical, mas também sob a perspectiva filosófica. A respeito dessas considerações, Monteiro, Dantas e Sousa (2019) ressaltam que a construção desse sufixo é oriunda do Latim *mens/mentis* e surge na Língua Portuguesa como substantivo feminino cujo valor semântico refere-se a intelecto, razão, alma, espírito e sabedoria. Desse modo, quando esse conceito foi transportado, nessa época, para um campo mais estrutural, ou seja, gramaticalizado, atribuiu-se a esse sufixo a possibilidade de construir advérbios de modo.

Torna-se necessário ressaltar que o conceito atribuído ao sufixo *-mente* pode variar a depender do autor, pois a língua além de ser complexa, é sobretudo, dinâmica; e acompanha o trajeto evolutivo da sociedade e as formas de representação do pensamento científico.

Em relação ao uso dos advérbios modalizadores, podemos encontrá-los em diversos contextos, no entanto, predomina-se mais a esfera escrita da língua por exigir do autor uma maior sistematização, ou seja, selecionar as palavras no texto de modo que cada uma possua um elo entre si para que o sentido seja orientado. Nas sentenças abaixo, por exemplo, conseguimos perceber a presença destes advérbios sob contextos diferentes:

Quadro 2 – Exemplificação dos advérbios modalizadores.

(01)	Obviamente, esse texto está incoerente.
(02)	Lemos os artigos de literatura, mais precisamente, sobre Lima Barreto.
(03)	Infelizmente, o meu personagem favorito morreu.
(04)	Sinceramente, não acredito que o governo dê apoio aos pesquisadores.

Fonte: Autoria própria (2021).

Esses são alguns exemplos da infinitude do universo gramatical desses advérbios. Conforme podemos observar, esses modalizadores imprimem no discurso tanto um estado emocional (infelizmente, sinceramente), quanto um ponto de vista específico (obviamente, precisamente), o que implica afirmar que a maneira como foi organizada as palavras, fornece um grau de compreensão satisfatória. Ao imaginarmos essas frases em um contexto de interação verbal, seria possível perceber as marcas da subjetividade no discurso de cada interlocutor.

Pestana (2013) apresenta uma visão compreensiva e organizada ao que se refere à classificação dos advérbios modalizadores³. Dentro desse campo, existem outras subdivisões que organizam as palavras em pequenos grupos pois a função que cada uma desempenha no texto é única; com isso, na escrita, nada se escolhe e nada se processa de forma aleatória.

³ Convém ressaltar um fator interessante sobre essa classificação, nas palavras do autor: Existem alguns advérbios, chamados de **focalizadores**, que ainda não foram sistematicamente contemplados pela gramática tradicional. Não obstante, eles existem e servem para focalizar, realçar uma expressão dentro da frase: *especialmente, especificamente, propriamente, principalmente, exatamente, justamente, unicamente, meramente, sobretudo* etc. (Pestana, 2013, p. 590-591, grifos do autor).

Quadro 3 – Classificação dos advérbios modalizadores.

<p>MODALIZAÇÃO EPISTÊMICA: expressa uma avaliação sobre o valor de verdade do que se diz.</p>	<p>o Advérbios asseverativos: normalmente conhecidos como advérbios de afirmação pela gramática tradicional, indicam que o falante considera verdadeiro o conteúdo do que se diz, numa afirmação ou numa negação.</p> <p>o Advérbios quase asseverativos: normalmente conhecidos como advérbios de dúvida, pela gramática tradicional, indicam que o falante considera quase certo (relativiza) o conteúdo do que se diz; muitas vezes a intenção é “camuflar” um ponto de vista, abrandando o verdadeiro intento do enunciador.</p> <p>o Advérbios delimitadores: normalmente conhecidos como advérbios de modo, estabelecem os limites dos quais se deve encarar o conteúdo do que se diz</p>
<p>MODALIZAÇÃO DEÔNTICA: normalmente conhecidos como advérbios de modo pela gramática tradicional, indicam que o falante considera obrigatório ou necessário o conteúdo do que diz.</p>	
<p>MODALIZAÇÃO PERSUASIVA: normalmente conhecidos como advérbios de intensidade pela gramática tradicional, realçam algo que já é de conhecimento geral de modo a convencer o interlocutor da veracidade do que está sendo dito.</p>	
<p>MODALIZAÇÃO AFETIVA: normalmente conhecidos como advérbios de modo pela gramática tradicional, expressam tão somente a opinião emotiva do falante em face do que ele diz.</p>	

Fonte: Autoria própria, baseado na gramática de Pestana (2013).

Através do olhar apreciativo do autor, percebe-se, neste momento, um distanciamento das ideias anteriores referentes à conceituação de advérbio, conforme visto no quadro 1, das páginas 3 e 4 deste trabalho. Neste quadro 2, encontram-se representadas as várias possibilidades

de construir um processo de interação verbal, por meio da modalidade escrita ou oral da língua, de diversas formas. Em síntese, conforme vimos em Barbosa (2015), a linguagem, por essência, é argumentativa; com isso, utilizamos da modalização para construir o nosso discurso em direção ao outro com objetivos e intenções determinadas. Portanto, fugiria de a lógica realizar a escolha lexical dos advérbios de maneira despreziosa e descontextualizada e a proposta sistemática do autor é legítima e organizada.

O TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

Cada teoria voltada para a abordagem sobre o texto reflete uma concepção distinta pois cada autor assume uma postura autêntica e sistemática visando o direcionamento do seu ponto de vista. No entanto, “existe uma característica que todas essas correntes apresentam em comum: um texto é uma unidade significativa. Isto quer dizer que a função, a conceituação ou a definição de texto está ligada a fazer sentido” (Coroa, 2017, p. 63). Desse modo, ainda conforme a concepção da autora, ela explica mais adiante que “as ‘partes’ de um texto se articulam de tal maneira que os sentidos são construídos globalmente, solidariamente em um determinado contexto sociocomunicativo” (Coroa, 2017, p. 63). Logo, as considerações acerca da tipologia textual exigida pelo ENEM são encadeadas por essas postulações.

No processo de elaboração do seu texto, o candidato deve mobilizar saberes que envolvem tanto os aspectos gramaticais (como o uso adequado da vírgula e da crase, por exemplo), quanto outros recursos linguísticos (como os mecanismos de coesão e coerência), pois o autor da redação se utiliza desses elementos “como estratégias semântico-argumentativas com a finalidade de orientar o interlocutor para determinadas conclusões” (Barbosa, 2015, p. 9). É nesse sentido que as impressões subjetivas do autor também são marcadas pela persuasão. Essa característica linguística busca convencer ao leitor que o seu ponto de vista está coerente em detrimento daquela problemática social que a redação exige que seja discorrida. Em outras palavras, no Enem, é necessário que o candidato apresente

uma proposta de intervenção devidamente elaborada para a problemática que foi proposta.

Visando sistematizar o processo de ensino e aprendizagem no contexto escolar, ou até mesmo, em um cursinho pré-vestibular, é necessário que o professor de Língua Portuguesa promova, de antemão, a discussão sobre a distinção entre o tipo expositivo e argumentativo. Muitos estudantes costumam confundir essas duas instâncias textuais ou até mesmo não possuem o conhecimento prévio delas, o que ocasiona a fuga total do tema. Mesmo que elas possuam relações de complementariedade, isto é, se inter-relacionem, ambas possuem características particulares. Em detrimento dessa questão, Coroa (2017, p. 96) apud Coroa (2008b, p. 121) discorre que

Esses dois “caminhos” para focalizar as ideias levam a diferentes classificações do tipo textual. Quando o texto dissertativo se dedica mais a expor ideias, a fazer que o leitor/ouvinte tome conhecimento de informações ou interpretações dos fatos, tem caráter expositivo e podemos classificá-lo como expositivo. Quando as interpretações expostas pelo texto dissertativo vão mais além nas intenções e buscam explicitamente convencer o leitor/ouvinte sobre a validade dessas explicações, classifica-se o texto como argumentativo.

De acordo com a visão da autora, as características do texto dissertativo-argumentativo marcam a construção do gênero textual redação. Conhecer os aspectos estruturais e posteriormente realizar a articulação com os conhecimentos de mundo que o participante do ENEM possui, configura a imagem de um sujeito portador de um amplo repertório sociocultural capaz de pensar e escrever de forma crítica e persuasiva.

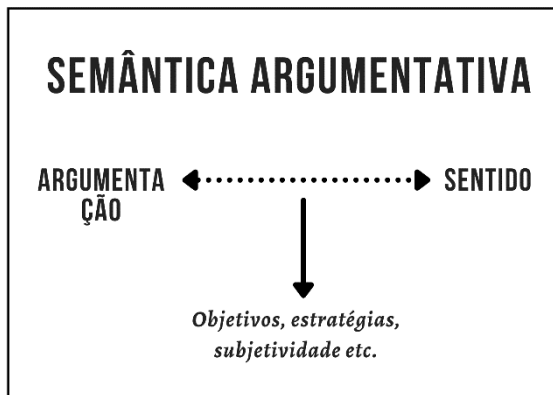
CAMINHOS QUE SE ENCONTRAM: ARGUMENTAÇÃO E SENTIDO

Todo texto necessita de uma articulação através das quais as metas e objetivos do autor são traçados e espera-se que o leitor assimile essas informações presentes durante todo o percurso do texto. Nesse sentido,

Koch (2003) revela que para a construção de uma determinada tipologia, independentemente de sua natureza, a mobilização de saberes é primordial para constituir toda a superfície e tessitura textual. É por meio dessa rede complexa de conhecimentos que o diálogo é estabelecido, colocando em jogo os interesses e expectativas que os sujeitos têm em comum.

Dando ênfase a Semântica Argumentativa (SA), observamos que essa vertente teórica se apresenta como um campo legítimo, autônomo e que caminha de maneira contínua por meio do diálogo que reúne diversas possibilidades de investigações dos estudos linguísticos. Dessa forma, podemos traçar um pequeno esquema da SA:

Figura 1 – Esquema sintético da SA.



Fonte: autoria própria.

Em uma análise interpretativa, consideramos o fato de que na seta que reúne as duas esferas (sentido e argumentação) possui uma linha de natureza contínua, na qual destaca-se o valor do caráter simbólico desta ciência. Ao mesmo tempo, vemos que dentro desse contínuo encontramos as inúmeras possibilidades de investigação linguística, pois a Semântica Argumentativa explora diversas temáticas fundamentais e relevantes, como as estratégias que compõe um determinado texto; como também a subjetividade que é expressa do que está sendo dito, dentre outros exemplos.

Ainda dialogando com Koch (2003), o cenário de inter-relação entre autor e leitor cujo fio condutor é estabelecido pelo texto, reflete a concepção de que é por meio dessa tríade que os sentidos vão sendo construídos de maneira recíproca. Dessa forma, a autora nos revela que para um texto ser considerado coeso e coerente, o seu caráter de clareza e precisão deve vir carregado de objetivos, manifestando um processo de interação verbal humana contextualizado e interligado.

Da mesma forma, ao discutir sobre a Teoria da Atividade Verbal, Ducrot (1988) e colabores defendem que a argumentação é inerente a própria língua. Nessa esteira, Koch (2003) nos mostra que ela surge – por meio de alguns estudiosos alemães – com o objetivo de aprimorar o que entendemos por “linguagem”. Nesse sentido, como linguagem e pensamento são duas instâncias inseparáveis, a filosofia é uma área que ganha muito destaque neste campo de estudo, devido ela penetrar nesses dois eixos mencionados. Portanto, percebe-se que, ao analisar de forma minuciosa um determinado fenômeno linguístico, muitos são os recursos e categorias teóricas que envolvem essa prática científica. Em outras palavras, tudo deve seguir uma orientação sistematizada.

A IMPORTÂNCIA DOS ADVÉRBIOS MODALIZADORES NO DISCURSO

É por meio da plasticidade da língua que os advérbios modalizadores servem como grandes auxiliadores na construção de um determinado texto. O locutor apropria-se dessas ferramentas para dar suporte ao seu discurso, modalizando-o: seja para ressaltar uma verdade, orientar subjetividade, dentre outras possibilidades que a linguagem oferece.

Ao estudar sobre a modalização concernente ao uso dos advérbios, deparamo-nos com uma rede complexa de funções, regras e exceções que são estabelecidas na gramática. No entanto, atentando-nos aos efeitos da modalização, observamos que os sentidos impressos pelos modalizadores, através de um advérbio, por exemplo, pode direcionar sentidos diversos, isto é, argumentatividade. Para fundamentar as nossas discussões, situaremos algumas abordagens de Pestana (2013), Neves (2000) e Barbosa (2015).

Buscando, em primeiro plano, investigar esse fenômeno dentro dos estudos linguísticos, Neves (2000, p. 244) aponta:

Os advérbios modalizadores compõem uma classe de elementos adverbiais que têm como característica básica expressar alguma intervenção do falante na definição da validade e do valor de seu enunciado: modalizar quanto ao valor de verdade, modalizar quanto ao dever, restringir o domínio, definir a atitude, e até, avaliar a própria formulação lingüística.

Compreendemos que o falante possui diversas ferramentas que sustentam o seu discurso (oral, escrito ou multimodal) e cabe a ele escolher e organizar os sentidos pretendidos para que a comunicação seja estabelecida de forma profícua.

É irrefutável que a gramática nos deixou inúmeras contribuições tanto para o seguimento da língua, quanto para os falantes. No entanto, observa-se, por meio dos estudos de Pestana (2000), que entre os caminhos que possibilitam estudá-la, ocorre que, conforme a tradição gramatical, a concepção da categoria gramatical “Advérbio” torna-se restrita, classificando-os dentro da esfera modalizadora funcionando somente como: advérbio de afirmação, dúvida, modo ou intensidade. Por outro lado, conforme as investigações em torno da linguagem foram se desenvolvendo, os “estudos linguísticos avançados informam que muitos advérbios, em geral terminados em **-mente**, vão além dessas meras ideias, para exprimir determinados matizes de sentido dentro do discurso” (Pestana, 2013, p. 589, grifo do autor).

De maneira análoga, Barbosa (2015) relata que a modalização é um dos fenômenos da língua que se manifesta através das impressões subjetivas do autor; ao passo que ele a utiliza argumentativamente. Isso é um fator importante, pois toda produção textual é carregada de marcas pessoais que agregam na construção de sentidos por meio do leitor.

Ainda em consonância com os estudos de Barbosa (2015), ao manusear a língua estamos nos apropriando “de recursos argumentativos,

podemos dar ênfase, em maior ou menor grau, às orientações conclusivas para o nosso texto, ou seja, se queremos sugerir uma determinada conclusão para um enunciado, devemos procurar orientar tal conclusão.” (Barbosa, 2015, p. 21). Ou seja, o gênero textual redação também é marcado pelo discurso de outras vozes que operam como subsídios argumentativos para dar ênfase e valor ao texto; além de comprovar ao interlocutor de que: quem escreve possui capacidade crítica e persuasiva para problematizar o tema em questão. Verifica-se isso nas redações, por exemplo, por meio da citação de algum estudioso ou escritor; como também por meio de algum fator histórico ou dados estatísticos de uma fonte segura. Desse modo, essas estratégias promovem a argumentação que a natureza do texto dissertativo exige.

O PODER DA ESCRITA: ANÁLISE DAS REDAÇÕES

Adotamos a redação como o principal *corpus* de investigação para este trabalho por considerarmos um gênero textual marcado por uma natureza simbólica na qual possui um alto teor de argumentatividade e sentidos (pré)determinados. Para dar destaque aos advérbios modalizadores presentes nos textos, eles estarão destacados em negrito; de modo que no final da palavra (marcada pelo sufixo *-mente*) estará em itálico, para dar ênfase a essa questão.

Antes de adentrarmos nas análises, convém destacar um fator importante sobre o fenômeno da modalização. Em um primeiro ponto, pode-se entender a modalização como uma categoria linguística capaz de desempenhar um enunciado carregado de atitudes, pretensões e subjetividade. Mais uma vez, destaca-se aqui a visão de que sempre nos dirigimos ao outro com objetivos traçados de maneira intuitiva; com isso, os objetivos da redação do Enem refletem no enquadramento desta concepção.

Realizado essa breve explanação, passaremos a investigar a produção dos textos das 3 autoras.

Na redação da Participante X⁴ (2019), foram encontrados 2 advérbios modalizadores no parágrafo de introdução. Em linhas gerais, essa primei-

4 Para reservar a identidade das autoras, fazemos referência como “Participante X”, “Y” e “Z”.

ra parte do texto encontra-se muito bem contextualizada, pois a autora deixa evidente em sua bagagem cultural, uma área de conhecimento específica, a História, o que assegura a sua pontuação em uma das competências do Enem. Sobre os advérbios, vejamos o contexto em que eles se fazem presentes:

- (01) Embora o cinema tenha se popularizado, **posteriormente**, como entretenimento, nota-se, na contemporaneidade, a sua limitação social, em virtude do discurso elitizado que o compõe e da falta de acesso por parte da população. (Participante X, 2019)

Para a construção do advérbio modalizador “posteriormente”, é preciso que o sufixo (-mente) mantenha um elo, isto é, uma conexão com a palavra “posterior”. Dessa maneira sistemática, temos:

Posterior + *mente* = Posteriormente.⁵

No texto da referida autora, a força semântica que ele desempenha no parágrafo introdutório, diz respeito “ao fenômeno que sucede depois”; “àquilo que aconteceu com o decorrer dos anos”. Logo, compreendemos (e inferimos) isso quando a Participante X afirma que a razão foi o entretenimento nos dias atuais que está limitado apenas a uma parcela da população brasileira, devido ao discurso e à postura omissa das políticas públicas que permeia na nossa sociedade. Dessa forma, classificamos este advérbio como delimitador, pois o leitor precisa encarar os fatos que a autora propõe a discutir. Para finalizar o parágrafo, o próximo advérbio é concentrado na escrita da autora da seguinte maneira:

- (02) Essa visão negativa pode ser **significativamente** minimizada, desde que acompanhada da desconstrução coletiva, junto à redução do custo do ingresso para a maior acessibilidade. (Participante X, 2019)

5 Para as próximas análises, conforme veremos, essa divisão dos termos seguem a mesma lógica. Optamos por não realizar essa segmentação em todas elas para que o trabalho não ficasse com um teor repetitivo. Esse exemplo tem o intuito de trazer uma visão geral de como os advérbios modalizadores sucedem-se.

Seguindo o mesmo caminho interpretativo, a marca de sentido e da argumentação são marcados por uma visão em que: haja clareza, relevância e satisfação de um possível futuro com maior acessibilidade para todos os brasileiros. Portanto, ocorre mais um fenômeno de advérbio avaliador.

Como o texto dissertativo-argumentativo requer um alto grau de informatividade e de contextualização, ou seja, mostrar ao leitor clareza e precisão na escrita por meio do conhecimento de mundo e dos aspectos gramaticais, a redação da Participante Y (2019) não foge desses princípios. Em geral, o sentido global das impressões subjetivas da autora gira de algumas esferas interdisciplinares como a História, Geografia e Sociologia, de modo que suas argumentações são legítimas e comprovam tudo o que é mencionado. Com isso, encontramos a presença de 5 advérbios modalizadores, nos quais serão destacados a seguir:

- (03) Então, tanto a concentração das salas de teledramaturgia(cinema) em regiões mais desenvolvidas **economicamente**, quanto os exorbitantes preços dos ingressos e alimentos, vendidos com exclusividade pela empresa proprietária, mutilam a cidadania e consagram importantes simbologias de poder. (Participante Y, 2019)

Do ponto de vista semântico, a autora modaliza o seu discurso, nessa parte, girando em torno da palavra “economia”. Para isso, o índice econômico gerado pelo cinema é mais elevado nas regiões que contemplam uma única porcentagem da população, que configura um cenário mais sofisticado e de conforto para quem usufrui desse privilégio. Essa visão de sentido aproxima-se dos objetivos traçados na redação anterior, no entanto, *economicamente* está modalizado sob um aspecto central que dialogue com outros pontos sociais, como o alto preço dos ingressos e alimentos que são determinados por empresas específicas; portanto, temos um delimitador, porque é necessário levar em consideração o discurso da autora. Continuando neste mesmo parágrafo, temos:

- (04) Nessa perspectiva, a cultura é imprescindível para a identidade de um povo e, **indubitavelmente**, o cinema é uma fundamental ferramenta de inclusão e de propagação de valores sociais.

A presença do advérbio modalizador *indubitavelmente* é classificada como um advérbio asseverativo, pois a autora considera verdadeiro o conteúdo de sua afirmação, ou seja, ela não está expressando sentido de dúvida sobre a temática em questão, o que configura uma subjetividade marcada por domínio discursivo; ela mostra ser autônoma no que diz. Como vimos anteriormente e convém ressaltar aqui, semântica e argumentação são dois eixos que se complementam, portanto, na Participante Y (2019) é evidenciado o valoroso papel que o cinema desempenha para a cultura de um povo.

- (05) Entretanto, de acordo com o geógrafo Milton Santos, no texto “Cidadanias Mutiladas”, a democracia, **extremamente** necessária para a fundamentação cultural do indivíduo, só é efetiva quando atinge a totalidade do corpo social, ou seja, na medida em que os direitos são universais e desfrutados por todos os cidadãos. (Participante Y, 2019)

Nesse contexto, quando o leitor utiliza de sua cognição para construir os possíveis sentidos, percebe que a palavra “extremo”, estando isolada, passa a ideia de intensidade. No âmbito da gramática normativa, essa palavra caracteriza-se como um advérbio de intensidade. Devido o elo do sufixo *-mente* fazer presente nessa construção, classificamos *extremamente* como um advérbio modalizador persuasivo, pois de acordo com Pestana (2013), essa estratégia semântica e argumentativa busca “convencer o interlocutor da veracidade do que está sendo dito” (Pestana, 2013, p. 590).

- (06) Isso pode ser explicado pelo teórico Pierre Bourdieu, o qual afirma que todas as minúcias de um indivíduo constituem simbologias que são **constantemente** analisadas pelo corpo social, isto é, o poder de compra, as características pessoais e o acesso a bens e serviços refletem quem é o homem para outrem. (Participante Y, 2019)

Nessa parte da redação, sendo ela, o segundo parágrafo do desenvolvimento, o advérbio modalizador constantemente também pertence à classe da modalização persuasiva. Com isso, a autora está realçando

e convencendo o leitor, mais uma vez, de que seu argumento é legítimo nessa discussão; uma vez que essas marcas linguísticas são realizadas pela voz do geógrafo Milton Santos, e mais adiante, é defendido a posicionamento de que só é possível a integração de uma sociedade mais igualitária e coletiva, quando a democracia busca analisar as diversas facetas que compõem o seu corpo social.

(07) Dessa forma, o alto custo praticado pelas redes cinematográficas violenta **simbolicamente** aqueles que não conseguem contemplar as grandes telas e aumenta a desigualdade. (Participante Y, 2019)

Até o momento, conseguimos perceber que tanto a Participante X (2019) quanto a Participante Y (2019) destacam a visão de que o índice do Brasil, em termos que acessibilidade e direitos iguais, ainda são restritos as comunidades carentes e sem informação. Com isso, verifica-se essa ênfase, mais uma vez, na redação da Participante Y. O advérbio modalizador *simbolicamente* está chamando atenção para a parte da população que não possui o acesso as telas gigantes de teledramaturgia. Sendo assim, ele configura-se como um advérbio delimitador, pois como vimos na gramática de Pestana (2013, p. 590) esses tipos de advérbios “estabelecem os limites dos quais se deve encarar o conteúdo do que se diz”.

(08) **Primariamente**, vale ressaltar que a ignorância é uma das principais causas da criação de preconceitos contra portadores de doenças psiquiátricas.

Na redação da Participante Z (2020), a modalização foi estabelecida no início do primeiro parágrafo do desenvolvimento. Visto como um sinônimo de “primeiramente”, o advérbio modalizador concentrado na escrita da autora se apresenta como um delimitador. Percebemos que esse advérbio dirige-se à palavra “ignorância”, pois possibilita a ela o eixo central da discussão, digno da atenção do leitor.

(09) **Paralelamente**, o Estado – principal promotor da harmonia social – deve promover a representatividade de pessoas com transtornos

mentais nas artes, por intermédio de incentivos monetários para produzir obras sobre o tema, com o fato de amenizar o problema.

Neste parágrafo de conclusão, a autora utiliza do advérbio modalizador *paralelamente* para elucidar a sua proposta de intervenção, de modo a mostrar um órgão de poder responsável pela mudança do país, o que marca, de forma clara, as marcas da sua argumentação. A respeito da discussão teórica deste advérbio, ele é classificado como delimitador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em virtude das discussões teóricas e analíticas presentes neste trabalho, foi possível concluir que o advérbio se apresenta como um fenômeno semântico, e ao mesmo tempo, argumentativo, no sentido de que ele não se limita apenas à concepção de ser um mero modificador do verbo, do adjetivo ou do próprio advérbio. Além disso, observamos a importância que ele desempenha em toda a superfície, imprimindo orientações conclusivas no texto.

Todas as redações apresentaram uma modalização linguística cercada por objetivos e argumentos devidamente construídos, inter-relacionados e carregados por uma subjetividade crítica acerca do que estava sendo dito.

Com isso, ressaltamos que o estudo sobre o sufixo *-mente*, ligado aos pressupostos da Semântica Argumentativa, não finaliza, de forma definitiva, através desse trabalho. É um campo que ainda precisa ser mais explorado para que novas discussões sejam desempenhadas e divulgadas. Portanto, essa pesquisa pode contribuir para os estudos do fenômeno da modalização.

REFERÊNCIAS

BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.

BARBOSA, Maria Vanice Lacerda de. **Modalização e polifonia no gênero resenha acadêmica**: um olhar apreciativo sob voz da ciência. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa – PB, p. 203, 2015.

CUNHA, C; CINTRA, L.F.L. **Nova gramática do português contemporâneo**. 7. ed. Rio de Janeiro: Lexicon, 2017.

COROA, Maria. O texto dissertativo-argumentativo. *In*: GARCEZ, L.H.C; CORRÊA, V. R. **Textos dissertativos-argumentativos: subsídios para qualificação de avaliadores**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017.

DUCROT, Oswald. **Polifonia y argumentación: Conferencias del seminario Teoría de la Argumentación y Análisis del Discurso**. Cali: Universidad del Valle, 1988.

KOCH, I.G.V. **O texto e a construção dos sentidos**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

LIMA, R. **Gramática normativa da língua portuguesa**. 49. ed. Rio de Janeiro: José Olímpio, 2011.

NEVES, M.H.M. **Gramática de usos do português**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

PESTANA, F. **A gramática para concursos públicos**. 1. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.

O ESTUDO DA POLIFONIA ENUNCIATIVA NO GÊNERO JURÍDICO PETIÇÃO INICIAL

Maria Eduarda de Oliveira Alves¹

Erivaldo Pereira do Nascimento²

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é resultado de uma investigação desenvolvida no plano de trabalho da Iniciação Científica (PIBIC/CNPQ) alinhada ao projeto “Estudos semântico-argumentativos e enunciativos na língua e no discurso: marcas de (inter)subjetividade e de orientação argumentativa – ESAELD” sobre o funcionamento da polifonia enunciativa enquanto elemento e fenômeno que imprime argumentatividade no gênero petição.

Na perspectiva de que para nos comunicarmos fazemos uso de algum dos mais diversos gêneros discursivos, precisamos mover conhecimentos discursivos e recursos da/na língua para sistematizar estratégias/fenômenos enunciativos que contribuam na significação do texto, de forma especial aqueles que imprimem grau de orientação argumentativa. Nessa concepção, este trabalho analisa algumas das estratégias, recursos e fenômenos linguístico- discursivos e enunciativos presentes no gênero petição inicial, através dos textos coletados que integram os *corpora* aqui investigados.

1 Graduada em Letras – Língua portuguesa (UFPB) e mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) da UFPB. Contato: meoa@academico.ufpb.br.

2 Doutor em Linguística (UFPB), professor do Ensino Magistério Superior (UFPB/PROFLETRAS/PROLING). Contato: erivaldo@ccae.ufpb.br.

O estudo está alinhado à Semântica Argumentativa, com foco nos estudos da Argumentação e da Polifonia enunciativa de Ducrot (1987; 1988) e colaboradores, a citar: Anscombre (2005; 2010), Espíndola (2003) e Nascimento (2005; 2009; 2015). Segundo essa visão teórica, se há a neutralidade e a objetividade dos sujeitos que fazem uso da língua, isso se dá apenas na construção discursiva, visto que ao nos comunicarmos orientamos discursivamente nossos enunciados ou textos.

A pesquisa enfoca as ocorrências da polifonia enunciativa, em especial a polifonia de locutores, como índice de argumentatividade nas petições iniciais. Sendo assim, foram feitos a partir dos nossos objetos de estudo, considerando as petições coletadas para a investigação expedidas por escritórios de advocacia advindas de todo o Estado da Paraíba, presentes em processos impetrados nos fóruns das cidades de Rio Tinto e Mamanguape, além disso, analisaremos petições de processos cíveis por *danos morais e materiais*.

Portanto, a seguir, apresentamos o aporte teórico em relação à polifonia enunciativa e ao gênero petição. E, em seguida, serão abordadas a metodologia e análise dos trechos selecionados a partir dos dados coletados, a partir do referencial teórico supramencionado.

GÊNERO PETIÇÃO INICIAL: UMA BREVE APRESENTAÇÃO

No âmbito judicial, a petição é um meio pelo qual a parte interessada pode manifestar formalmente a demanda ao juiz. Segundo Theodoro Jr. (2015), é por meio da petição inicial que o autor invoca a atividade jurisdicional do Estado, evidenciando a contenda ao juiz, e requisitando, assim, uma ação jurisdicional em relação ao réu e o seu desenvolvimento na esfera civil.

A primeira etapa é endereçar a demanda para a autoridade competente do caso. Já segunda etapa é a qualificação das partes envolvidas no requerimento, atendendo todos os requisitos. Essa etapa é fundamental para a individualização das partes envolvidas no processo judiciário, como também, para facilitar “[...] a prática dos atos de comunicação que a marcha do processo reclama (citações e intimações).” (Theodoro Jr., 2015,

p. 752). Contudo, se caso o autor não possuir todas as informações relativas ao réu, é possível requerer ao juiz as diligências necessárias para a obtenção das mesmas. De acordo com o art. 319, parágrafo 2, mesmo com a falta das informações previstas no inciso II, não causará indeferimento se caso for viável a citação do réu.

Em seguida, a terceira etapa é a narração dos fatos e os fundamentos jurídicos do pedido, isto é, o autor deve apresentar de forma direta o que pretende exercitar contra o réu e indicar o fato do qual ele provém. Nesse momento, segundo Theodoro Jr. (2015, p. 752), o ideal não é apenas descrever o fato ocorrido, como também, “[...] apresentar um nexo jurídico que seja capaz de esclarecer o requerimento presente na petição inicial”. Na quarta etapa, é necessário apresentar o pedido com as suas especificações (inciso IV), que segundo Theodoro Jr. (2015, p. 753), trata-se da menção “[...] do objeto da ação e do processo. Demonstrando o fato e o fundamento jurídico, conclui o autor pedindo duas medidas ao juiz: 1^a, uma sentença (pedido imediato); e 2^a, uma tutela específica ao seu bem jurídico”.

Em seguida, na quinta etapa (inciso V), a menção do valor é essencial na apresentação da petição inicial, pois ele é um dos parâmetros que direciona o juiz na verificação das custas recolhidas, e essas são cruciais para a propositura da ação e para a determinação da verba sucumbencial, independente da parte vencedora. E na sexta etapa (inciso VI), devem ser reunidas as provas que contestam os fatos alegados na demanda, caso contrário, não poderá comprovar a veracidade das informações apresentadas no documento, impossibilitando o juiz a conceder o seu veredito. Já na sétima etapa (inciso VII), é necessário constar na petição se o autor tem a pretensão de realizar uma audiência de conciliação ou mediação.

TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA: BASE TEÓRICA

Ducrot (1988) opondo-se à visão da argumentação clássica, considera que a língua tem um papel muito reduzido nos estudos da retórica, uma vez que a argumentação está inscrita na própria língua. Com o viés nesta premissa, Ducrot desenvolve a Teoria da Argumentação na Língua (TAL). O teórico, através de observações e análises de alguns pares de fra-

ses que, apesar de se referirem ao mesmo fato, levam a conclusões diferentes ou até contrárias, considera que a argumentação não está nos fatos, mas na própria estrutura da língua.

Em sua Teoria da Argumentação, Ducrot e colaboradores se opõem também à concepção tradicional do sentido, pois não concordam que ele possua uma parte descritiva e possa ser descrito em termos de verdade ou falsidade.

Segundo Ducrot (1988), a concepção tradicional aponta três indicações de sentido no enunciado: (a) as objetivas, que representam a realidade; (b) as subjetivas, apresentam a atitude do falante perante a realidade; e as (c) intersubjetivas, são as relações estabelecidas entre falante e o interlocutor a quem se dirige.

Ducrot se opõe a essa classificação, pois acredita que o sistema de regras é dependente do contexto e da própria enunciação e que a linguagem ordinária (do cotidiano) não possui uma parte objetiva, nem os enunciados descrevem a realidade. O autor não concorda com a descrição puramente objetiva e, ao desenvolver a Teoria da Argumentação da Língua, pretende desfazer a oposição entre o objetivo (denotação) e o subjetivo (conotação) porque, segundo ele, se fizermos uso da linguagem para descrever a realidade, na verdade, o fazemos por meio dos aspectos subjetivos e intersubjetivos. Nesse sentido, um conceito bastante utilizado nessa teoria é o de valor argumentativo. Ducrot (1988, p. 51) afirma que “El valor argumentativo de una palabra es por definición la orientación que esa palabra da al discurso”.

A palavra ‘sentido’ significa simultaneamente significação e direção, uma vez que a noção de argumentação não é ligada apenas ao sentido estrito do enunciado, mas também ao direcionamento que esse dá ao discurso. Ducrot (1988) ainda rechaça a dicotomia conotação e denotação, pois não acredita que haja na linguagem um aspecto objetivo que permita aos enunciados descreverem a uma realidade diretamente. O objetivo do autor é “suprimir esta separación entre denotación y connotación [...]”. No creo que el lenguaje ordinario posea una parte objetiva ni tampoco

creo que los enunciados del lenguaje den acceso directo a la realidad [...]”³
(Ducrot, 1988, p. 50).

Ao longo de sua construção teórica, a Teoria da Argumentação na Língua (TAL) passa por fases de alterações e ajustes que dão consistência e base concreta ao aparato teórico elaborado. Essa teoria foi fruto, inicialmente, das pesquisas de Oswald Ducrot e Jean Claude Anscombre (1994), de base estruturalista, como informam os autores, com o objetivo “de descrever a língua não apenas como um meio de fornecer informações sobre o mundo, mas como uma forma de construir discursos” (Bastos, 2017, p. 21).

A partir desse momento, faz-se necessário apresentar algumas definições que ajudarão a compreender o funcionamento da língua. Esta, segundo Anscombre e Ducrot (1994), é um conjunto de frases que constroem um discurso que é a conexão de enunciados. A frase é tida como um fragmento abstrato que explica a gama de enunciados e, conseqüentemente, realiza-se a enunciação, acontecimentos históricos que levam à aparição dos enunciados. Existe ainda o termo ‘significação’ que seria o valor semântico da frase, o qual intenciona direcionar uma interpretação desses enunciados. Para o teórico e segundo Nascimento,

frase é uma entidade abstrata de sentido, uma construção teórica feita pelo linguista para o estudo e descrição da língua. Língua é o conjunto de todas as frases de um idioma. Enunciado é a realização de uma frase em um determinado contexto histórico e social e, quando há uma sucessão de enunciados, temos o discurso. Sentido é o conteúdo semântico do enunciado enquanto que significação está relacionada à frase (Nascimento, 2018, p. 17-18).

Salientamos, ainda, que Ducrot investigou diferentes elementos e fenômenos linguísticos que imprimem argumentatividade ou orien-

3 “meu objetivo é suprimir essa separação entre denotação e conotação [...]. Não acredito que a linguagem ordinária tenha uma parte objetiva, nem tampouco acredito que os enunciados da linguagem deem acesso direto à realidade [...]” (Tradução nossa).

tação argumentativa. Entre tais, temos os operadores argumentativos, a pressuposição e a polifonia. É sobre a polifonia que nos deteremos na seção seguinte.

A POLIFONIA ENUNCIATIVA: O CASO DA POLIFONIA DE LOCUTORES E DO SE-LOCUTOR

Ducrot (1987, 1988), quando traz o termo polifonia para a Linguística, questiona o princípio da unicidade do sujeito falante, provando, assim, que o enunciado pode conter mais de uma voz. Dessa forma, acredita-se que quem produz o enunciado não se expressa diretamente, mas coloca em cena sujeitos linguísticos. Segundo Ducrot (Idem, Ibidem) postula-se como claro o fato de um sujeito descrito como “eu” ser, concomitantemente, o produtor do enunciado e responsável pelos atos ilocutórios realizados no enunciado. Entretanto, no discurso relatado em estilo direto, podemos encontrar enunciados em que esse “eu” remete a um outro sujeito e não a quem o enuncia diretamente. Além do mais, há diversos enunciados em que aquele que se apresenta como responsável pelo dito pode não ser, necessariamente, quem o produziu.

Por esse motivo, o autor questiona o princípio da unicidade do sujeito falante e distingue três funções para o sujeito da enunciação: locutor, sujeito empírico e enunciador. O locutor é o responsável pelo discurso, a quem se referem as marcas de primeira pessoa. O autor afirma que é possível construir enunciados sem este locutor. A segunda função é a de sujeito empírico, que é efetivamente o autor do enunciado. A última função são os enunciadores, pontos de vista que o locutor dispõe no seu discurso, assumindo posicionamentos em relação aos enunciadores.

Diante das distinções existentes entre os sujeitos apresentados, Ducrot (1987, 1988) identifica dois tipos de polifonia nos enunciados: polifonia de locutores e polifonia de enunciadores. A polifonia de locutores é encontrada no discurso relatado em que são identificados pelo menos dois locutores diferentes. Para Ducrot (1987, 1988), esse desdobramento do locutor, que acontece em estilo direto, oportuniza a criação de um eco imitativo, ou que alguém seja um porta-voz de outro para empregar no discurso “eus” que remetam aos dois sujeitos discursivos, o próprio

porta-voz e a pessoa pela qual é porta-voz. Nascimento (2009), em seus estudos sobre polifonia de locutores, identifica que o relato em estilo indireto é, também, um tipo de polifonia de locutores.

A diferença essencial entre os estilos direto e indireto é que, pelo primeiro toma-se conhecimento da forma linguística—as palavras usadas por um segundo locutor—e enfatiza apenas o conteúdo, como afirma Ducrot (1987). O segundo estilo (indireto), por sua vez, é centrado na análise do conteúdo.

No que se refere ao fenômeno polifônico do SE-Locutor definido como uma voz coletiva e de contornos poucos definidos e que, além disso, não pode ser imputada a um locutor em específico, essa voz é suscitada pelo locutor 1 – aquele que é responsável por todo o enunciado. Filiando-se à concepção polifônica de Ducrot (1988), Anscombre (2014) descreve o fenômeno do SE-Locutor, postulando que “assim como há vozes específicas e determinadas nos estudos polifônicos, há casos em que uma voz geral e anônima pode ocorrer no enunciado” (Bastos, 2017, p. 66).

Anscombre (2014) afirma que o SE-Locutor é um fenômeno que possui três propriedades básicas, a saber: ser uma voz constitutiva do discurso e introduzida pelo locutor; tratar-se de uma voz coletiva; e constituir-se em uma voz anônima. Essa voz coletiva pode ser introduzida ou evocada por itens linguísticos introdutórios de discurso alheio (a exemplo de: segundo, dizem, diz-se etc.) ou termos equivalentes e, ainda, por frases genéricas ou formas sentenciosas. Podem também estar associada à voz da doxa (nos provérbios, por exemplo) ou a uma coletividade, na qual o locutor como ser do mundo (λ) pode ou não estar incluído no discurso.

METODOLOGIA: A INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Essa pesquisa é de natureza descritiva, pois objetivamos descrever o funcionamento das estratégias, estruturas e fenômenos semântico-argumentativos e enunciativos (polifonia enunciativa) a partir do gênero Petição inicial. Além disso, a pesquisa adquire caráter interpretativista, pois analisamos o funcionamento semântico-argumentativo das estruturas e fenômenos descritos, à luz do referencial teórico adotado, nos enun-

ciados e discursos em que aparecem. O nosso corpus é composto por seis petições coletadas em fóruns e escritórios de advocacia das cidades de Rio Tinto e Mamanguape, sendo estes, processos advindos de todo o Estado da Paraíba, sob a demanda cível sobre Danos morais e materiais. A seguir, a fim de demonstrar a análise realizada no corpus, apresentamos alguns trechos dos fenômenos mais recorrentes no gênero analisado. Após a apresentação do trecho, é apresentada a descrição do fenômeno, bem como sua análise interpretativista.

ANÁLISE: UMA DISCUSSÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS

Para proceder às análises dos excertos destacados como exemplos, decidimos simultaneamente comparar e ou estabelecer relações com a fundamentação teórica, bem como contextualizar o cenário discursivo em que foi escrita a petição, suas causas, os dados e os envolvidos. De maneira geral, observar acuradamente como as vozes dos sujeitos são inseridas e quais os efeitos de sentido gerados com seu uso. A seguir veremos dois exemplos, dentre eles, um referente ao Estilo direto com arrazoado por autoridade, o outro sobre o SE-Locutor.

Trecho 6–Petição VI

Página: 04

Nas palavras do Ministro José Delgado, do STJ, “O tipo de ética buscada pelo novo Código Civil é o defendido pela corrente Kantiana: é o comportamento que confia no homem como um ser composto por valores que o elevam ao patamar de respeito pelo semelhante e de reflexo de um estado de confiança nas relações desenvolvidas, quer negociais, quer não negociais. É, na expressão Kantiana, a certeza do dever cumprido, a tranquilidade da boa consciência”.

O fragmento 6, da petição VI, constitui o trecho da petição inicial de um processo de ação por danos morais e materiais em face da empresa ré que oferta serviços digitais de reservas de imóveis. A motivação de tal causa em justiça se deve ao fato de o cliente, autor da causa, fazer uma reserva de imóvel ao réu, cujo pedido foi feito virtualmente, e cujas contra-

tações por e-mail. Na política de cancelamento da empresa ré está explícito que, caso se fizesse necessário o cancelamento da reserva, o cliente teria assegurado o reembolso até quatorze dias antes da data de *check-in*, no entanto, mesmo com o cancelamento no último dia útil da reserva, o requerente não obteve reembolso e ainda foi cobrado a ele indevidamente um valor simbólico. Sendo assim, a requerente sentiu-se lesada e recorreu aos processos judiciais.

Quanto aos locutores encontrados nesse excerto, podemos nomeá-los como locutor 1 e 2 ou L1 e L2, que correspondem respectivamente a cada um: L1 representa o advogado responsável pela causa (trecho em preto) e L2 é o Ministro do STJ (trecho em vermelho).

De forma pontual temos:

Trecho atribuído a L1—Todo o discurso e mais especificamente: Nas palavras do Ministro José Delgado, do STJ;

Trecho atribuído a L2—“O tipo de ética buscada pelo novo Código Civil [...] É, na expressão Kantiana, a certeza do dever cumprido, a tranquilidade da boa consciência”.

O relato atribuído a L2 foi apresentado sob a forma de estilo direto, entre aspas e após vírgula. Além disso, foi utilizada a expressão: “Nas palavras de”, semelhante ao verbo *dicendi* não modalizador para marcar a mudança de locutores no discurso.

Ao analisarmos o fragmento apresentado, notamos que o discurso relatado em estilo direto também se constitui em arrazoado por autoridade, uma vez que esse é atribuído a uma alta autoridade judicial: o Ministro José Delgado, do Supremo Tribunal de Justiça (STJ). Ao observar a construção da argumentação nesse caso apresentado, vemos que L2 é a autoridade, a qual L1 traz para o seu discurso como prova do que está declarando pela ré e, dessa forma, fundamenta o pedido da parte requerente. Em outras palavras, L2 é, então, o ponto de apoio que L1 tem para reafirmar o seu discurso a favor do requerente, por ele estar sendo lesado e a ré acusada de não cumprir o seu dever como empresa reconhecida. De outra forma temos:

L1: Xxxx Xxxxxx Xxxxxx Xxxxxx (advogado responsável pela causa);

L2: José Delgado (Ministro do STJ) – autoridade constituída.

Por fim, podemos dizer que, em razão do tipo de argumentação explicitada acima, o interlocutor vê-se com menos chances de poder contra-argumentar as constatações feitas por um especialista sobre ética. Em razão disso, L1 utiliza o discurso de L2, que é uma autoridade, para diminuir a probabilidade de suas palavras não serem validadas pelo juiz, mas sim aproximar-se do seu discurso primeiro acerca dos direitos do cliente para assegurar as razões atestadas pelo requerente e demonstrar que não está sendo vil ao construir os argumentos, já que utiliza as palavras do outro (locutor 2) para validar o pedido do autor.

Trecho 14–Petição IV

Páginas 05 e 06

O parágrafo único do artigo 42 informa que o consumidor, cobrado em quantia indevida tem direito a repetição do indébito, por valor igual ao dobro do que pagou em excesso, acrescido de juros e correção monetária, a saber:

Art. 42. Parágrafo Único. O consumidor cobrado em quantia indevida tem direito à repetição do indébito, por valor igual ao dobro do que pagou em excesso, acrescido de correção monetária e juros legais, salvo hipótese de engano justificável.

O excerto 14 da petição IV é um fragmento sobre a causa de danos morais e materiais contra uma empresa de aviação, acerca da má prestação dos serviços contratados, bem como a forma de não resolução dos problemas enfrentados pela requerente, autora da causa, durante a contratação do serviço aéreo. A partir de tais informações, identificamos os locutores presentes no trecho da petição, sendo respectivamente L1 (locutor 1) e SE-Locutor: L1 diz respeito ao advogado que assina o documento; já SE-Locutor refere-se a uma voz coletiva que aqui referencia

o art. 42 do Código de Defesa do Consumidor. Os trechos que identificam cada um são:

L1: Todo o discurso, em especial: O parágrafo único do artigo 42 informa que o consumidor, cobrado em quantia indevida [...] monetária, a saber;

SE-Locutor: Art. 42. Parágrafo Único. O consumidor cobrado em quantia indevida tem direito à repetição do indébito, [...] e juros legais, salvo hipótese de engano justificável.

Podemos identificar também a expressão *dicendi*, “a saber” que, junto aos dois pontos (:), introduz ao discurso do SE-Locutor o fragmento em recuo. Assim, podemos esquematizar a análise da seguinte forma:

L1- advogado que assina a petição – todo o discurso, em especial o trecho em preto;

Expressão *Dicendi* (E.D.)–a saber;

SE-Locutor ou voz coletiva–artigo 42 do Código de Defesa do Consumidor – trecho recuado e em roxo.

O fragmento recuado é um artigo de lei (o 42 do Código de Direito do Consumidor) e se constitui no SE-Locutor porque se trata de uma voz coletiva, a da lei, de um documento oficial aprovados por um órgão colegiado (congresso nacional, no caso), que regula ações de compra e venda de bens e serviços e assegura os direitos do consumidor. O artigo 42, citado no texto, diz respeito a cobranças indevidas e a como o consumidor deve ser ressarcido, tendo direito à repetição do indébito por valor igual ao dobro do que pagou em excesso acrescido de correção monetária e juros legais, salvo hipótese de engano justificável. Observamos uma assimilação do SE-Locutor por parte de L1, já que essa voz é inicialmente parafraseada e depois citada na íntegra por meio da expressão *dicendi* “a saber”. Há um propósito argumentativo com o uso do SE-Locutor, demonstrando que a autora da causa deve ser ressarcida por danos materiais, por ter sido lesada com uma cobrança indevida.

Assim, L1 utiliza-se da voz da lei, o CDC (Código de defesa do Consumidor), não só para enfatizar a situação da requerente, mas para propor ao seu interlocutor (juiz) como esse deve proceder no que diz respeito ao ressarcimento e à indenização pelos danos causados pela ré à autora da petição.

A partir das análises feitas no *corpus* investigado, foi possível catalogar diferentes fenômenos polifônicos, gerando diversos efeitos de sentido: utilização do discurso de autoridade (arrazoado por autoridade), uso de discursos relatados em estilo indireto ou direto, utilização de aspas de destaque e de diferenciação, evocação de diferentes vozes coletivas (*vox populis*, voz da lei, de órgãos colegiados) pelo fenômeno do SE-Locutor. Dessa forma, observamos como se materializa a polifonia no gênero petição inicial, como fenômeno argumentativo-enunciativo, além dos diversos efeitos de sentido causados pela sua presença na construção dos enunciados.

O quadro abaixo identifica a quantidade geral de fenômenos catalogados nos *corpora*, categorizando-os por ocorrências de cada fenômeno.

POLIFONIA DE LOCUTORES	
Tipologias:	Ocorrências:
Estilo Indireto	29
Estilo Direto	7
Estilo Direto com Arrazoado por autoridade	30
SE-Locutor	87
Aspas de destaque	3
Aspas de diferenciação	3
Total:	159

Fonte: dados da pesquisa.

As estratégias polifônicas utilizadas pelo locutor na construção do documento, além de revelar diferentes posições sobre o conteúdo, assinalam possibilidades de como o interlocutor deve se situar diante do dito.

Na maioria das ocorrências, as vozes alheias são trazidas por L1 (locutor responsável pelo discurso como um todo – advogado) para sustentar (fundamentar) o seu dizer, de modo especial como argumento para o que é solicitado ou pedido ao interlocutor (juiz). Constituem-se, portanto, em um argumento de sustentação. No entanto, há casos de distanciamento com relação a vozes alheias introduzidas no discurso que ocorre especialmente quando L1 parece não querer se comprometer com o dito, provavelmente para preservar sua face diante do interlocutor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a finalização da catalogação e da análise, observamos que alguns fenômenos discursivos sobressaíram no *corpus*. Podemos destacar: o fenômeno do SE-Locutor como um dos tipos mais recorrentes nos *corporas*, especialmente por retomar a voz da lei ou de órgãos colegiados, utilizados como argumentos pelo locutor para justificar ou fundamentar seus pedidos. Foi significativa também a Polifonia de locutores sob a forma de relato em estilo indireto e ainda sob a forma de relato em estilo direto com arrazoado por autoridade. A introdução de vozes alheias se deu ora para constituir a própria argumentação do locutor (relato em estilo indireto, especialmente retomando o discurso dos interessados–requerentes), ora para corroborar, fundamentar a argumentação do locutor (arrazoado por autoridade e SE-Locutor).

Cabe salientar, também, a importância do SE-Locutor, pois é uma voz coletiva (geralmente de colegiados decisórios ou da própria lei, a doxa) que, muitas vezes, também se apresenta como um arrazoado por autoridade, visto que representa um documento oficial, a própria lei ou um tribunal de representatividade geral da sociedade. De modo geral, tais fenômenos foram utilizados pelo locutor responsável pela petição (advogado) no sentido de orientar o discurso em razão de determinada conclusão, ou seja, orientando o interlocutor (juiz que decidirá a causa) a atender o pedido feito.

O universo lexical, semântico e pragmático possibilitou um tipo de construção linguístico-enunciativa bastante peculiar, sempre mediada pela polifonia e o intercruzamento de diferentes vozes, essas, se consti-

tuem em argumentos desde o plano da causa (processo exposto por cada petição, suas devidas discriminações) até a petição, imprimindo o seu fim argumentativo para com o interlocutor (juiz) do texto. Por esse motivo, a pesquisa com seu caráter interpretativista promove uma análise acurada de como se comportam os fenômenos polifônicos no documento que constitui a Petição Inicial.

Podemos inferir, portanto, que os processos argumentativos e suas respectivas construções semântico-argumentativas (bem como pragmáticas), as quais são originadas a partir das escolhas linguísticas dos locutores orientam a forma como os interlocutores devem interpretar o dito, já que apontam (sugerem) determinadas conclusões que, nos *corpora*, dizem respeito à necessidade de reparação por Danos materiais e morais causados pelos réus aos requerentes da ação judiciária.

REFERÊNCIAS

ANSCOMBRE, Jean-Claude. **Mediatividad, Omni-locutores, y marcadores del discurso. El caso del francés actual**: on sait que, on dit que, on prétend que, on raconte que, on admet que. *Arquívum*, n.64. 2014, p. 64-726.

ANSCOMBRE, Jean-Claude. **Auteur d'une définition linguistique des notions de voix collective et de on-locuteur**. *Recherches Linguistique*, n. 31, p. 29-64, 2010.

ANSCOMBRE, Jean-Claude; DUCROT, Oswald. **La argumentación en la lengua**. Versión española de Julia Sevilha e Marta Tordesillas. Madrid: Editora Gredos, 1994.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979].

BASTOS, Ana Carolina. Vieira. **De quem é essa voz?**: um estudo sobre as marcas de subjetividade em monografias de conclusão de curso. 2017. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/12037>>. Acesso em: 17 jun. 2020.

BRASIL, Lei nº 13.105, de 16 de março de 2015. **Institui o Código de Processo Civil**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 de março de 2015. Disponível

em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113105.htm>. Acesso em: 10 mar. 2020.

DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. Revisão técnica de tradução Eduardo Guimarães. Campinas SP: Pontes, 1987 [2020].

DUCROT, Oswald. **Polifonia y argumentación**: Conferências del Seminario Teoría de La Argumentación y Análisis del Discurso. Cali: Universidade del Valle, 1988.

ESPÍNDOLA, Luciene. C. (Org.); SILVA, J. M. da. **Argumentação e linguagem**. João Pessoa: EDUFPB, 2004.

MATIAS, Naíra Germana Cordeiro. **A linguagem e a argumentação em petições iniciais vistas por juízes de Direito**. 2007. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso em Letras) – Unidade Acadêmica de Letras, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2007.

MIRANDA, Jorge. **Manual de Direito Constitucional**. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2004.

NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do. **Jogando com as vozes do outro: argumentação na notícia jornalística**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2009.

NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do. **A modalização deôntica e suas peculiaridades semântico-pragmáticas**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2010.

NASCIMENTO, Erivaldo. Pereira do; SILVA, Joseli Maria. da. O Fenômeno da Modalização: estratégia semântico-argumentativa e pragmática. In: NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do; SILVA, Joseli Maria da. (Orgs.). **A Argumentação na Redação Comercial e Oficial**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012, p.63-100.

PALAIÁ, Nelson. **Técnica da petição inicial**. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 2014.

PEREIRA, Ézio Luiz. **Da Petição Inicial – técnica, prática e persuasão**. 6ª ed. CLEDIJUR: São Paulo, 2011.

O FÊMONEO DA COCORRÊNCIA DE MODALIZADORES NO GÊNERO PETIÇÃO

Vanessa Santos da Silva¹
Erivaldo Pereira Nascimento²

Na interação humana, os locutores e interlocutores utilizam diversas estratégias argumentativas para apresentarem seus pontos de vista e/ou posicionamentos sobre algum determinado aspecto, e muitas vezes, esse processo ocorre de forma inconsciente. Levando em consideração que a língua é dotada de argumentatividade, tanto em sua manifestação oral quanto escrita, buscamos compreender como ocorre a argumentação no gênero textual petição. Desse modo, o nosso intuito trata-se em investigar e analisar o fenômeno semântico-argumentativo e enunciativo da coocorrência de modalizadores presentes no gênero petição.

O enfoque dessa pesquisa está relacionado à análise de estratégias argumentativas utilizados pelo locutor, de modo especial a coocorrência de modalizadores, e a forma como o locutor conduz e orienta o discurso, a partir do uso de tais estratégias e combinações de modalizadores, em razão de determinadas conclusões, tentando levar, o interlocutor a ler e compreender o enunciado de determinada maneira.

1 Mestranda do PROLING/UFPB. Bolsista PIBIC CNPq. E-mail: vanessasantos0711@outlook.com

2 Doutor em Letras. Professor Titular da UFPB/Proling/PROFLETRAS.

Essa pesquisa científica é prole do desenvolvimento de um plano de trabalho de iniciação científica (PIBIC/CNPq) vinculado ao projeto ESAELD (Estudos Semântico-Argumentativos e Enunciativos na Língua e no Discurso: marcas de (inter)subjetividade e de orientação argumentativa), que investiga o funcionamento de diferentes estruturas e fenômenos semântico-argumentativos e enunciativos, tanto no âmbito da língua como do discurso, a partir de diferentes gêneros discursivos e em diversos contextos de uso da língua. E nossa pesquisa possui como foco, como é apresentado pelo tema, a ocorrência do fenômeno da coocorrência de modalizadores presentes no gênero petição.

O *corpus* é composto por seis petições referentes a demandas cíveis por *danos materiais e morais* advindas de todo o Estado da Paraíba, e foram coletadas nos escritórios de advocacia da cidade de Rio Tinto e Mamanguape, como também, do site oficial do Tribunal de Justiça da Paraíba (TJPB). Desse modo, os objetivos específicos desta pesquisa são: investigar a ocorrência do fenômeno da coocorrência de modalizadores no gênero petição; descrever e analisar o funcionamento semântico-argumentativo e pragmático da coocorrência de modalizadores catalogados, identificando os efeitos de sentido gerados nos enunciados em que aparecem; identificar quais os tipos de coocorrência de modalizadores que se correlacionam com a função sócio discursiva do gênero.

Em seguida, iremos abordar o aporte teórico-metodológico que embasou a nossa pesquisa através da Semântica Argumentativa elaborada por Ducrot e colaboradores (1988, 1994), assim como os estudos de Modalização Discursiva apresentados por Castilho e Castilho (1993), Nascimento e Silva (2012) entre outros.

A TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA (TAL)

Os estudos da Teoria da Argumentação na Língua, propostos por Jean-Claude Anscombe e Oswald Ducrot, publicados inicialmente em 1983 na obra *L'argumentation dans la langue*, trata-se de um marco para os estudos da argumentação devido ao enfoque na língua e o seu papel primordial na construção da argumentatividade.

A Teoria da Argumentação na Língua (TAL) opõem-se à concepção tradicional de sentido, descartando a ideia da concepção de língua como um conjunto de regras independentes de toda enunciação e contexto, ou seja, “negando a ideia de que a língua tem primeiramente uma função referencial e que o sentido do enunciado e julgue em termos de verdade ou falsidade” (Nascimento, 2005, p. 17). Isto é, na concepção tradicional de argumentação a língua apenas possui a função de fornecer conectores para ligar os fatos ou demais elementos do acordo, atribuindo assim, um papel secundário à língua na argumentação. E para a TAL, a argumentação está inscrita na própria língua, ou seja, ela é fundamentalmente argumentativa.

Na concepção tradicional são descritos três aspectos de sentidos dos enunciados: objetivos – que possui a função de representar a realidade –, subjetivos – por meio desse aspecto é possível revelar a posição do locutor diante da realidade – e intersubjetivos – leva em consideração as relações existentes entre os locutores e interlocutores, diante ao fato enunciado. E tradicionalmente, os aspectos objetivos são intitulados de denotação, e os aspectos subjetivos e intersubjetivos são chamados de conotação. No entanto, de acordo com Ducrot (1988), essa segmentação entre denotação e conotação precisa ser desassociada, pois ele não acredita que a linguagem ordinária possa ser uma parte objetiva e nem que os enunciados façam uma ligação direta com a realidade; em ambos os casos, não a descrevem diretamente.

Segundo Ducrot (1988), se a linguagem ordinária for possível descrever a realidade, esse processo apenas será realizado através dos aspectos subjetivos e intersubjetivos, e o autor unifica esses dois aspectos e os denomina de valor argumentativo. Segundo Nascimento (2012, p 36), “o valor argumentativo de uma palavra é por definição a orientação que essa palavra dá ao discurso”. Ou seja, a orientação que esse discurso proporciona está relacionada ao conjunto de possibilidades de continuações de outras direções que o emprego de uma palavra oferece, e conseqüentemente, outras direções são impedidas de serem continuadas.

Os estudos em torno da argumentação proposta por Ducrot e colaboradores não pode ser considerada concluída, uma vez que, passaram

por algumas modificações. A Teoria da Argumentação na Língua é dividida em dois grandes grupos: a forma *Standard* – popularmente conhecida como a forma padrão – e a Teoria dos Blocos Semânticos. A forma *Standard* subdivide-se em quatro fases: Descritivismo Radical, Descritivismo Pressuposicional, Argumentação como Constituinte da Significação e Argumentatividade Radical.

A fase do Descritivismo Radical ainda está focada na concepção da Retórica, pois a língua e a argumentação não possuem uma relação direta, isto é, a língua apenas possui o poder de descrever os fatos. Já a fase do Descritivismo Pressuposicional trata-se de um reajuste da primeira fase, e os autores confirmam que os encadeamentos argumentativos estão presentes apenas nos fatos, porém, nem todos os fatos conseguem realizar tal encadeamento. A fase da Argumentação como Constituinte da Significação, Ducrot e colaboradores (1994) afirmam que a argumentação está inscrita na língua, e que determinadas palavras podem orientar o interlocutor a certas conclusões e rechaçar as demais. E por último, temos a fase da Argumentatividade Radical, que o encadeamento discursivo entre os argumentos é enunciado “e as possíveis conclusões que serão produzidas se faz através de “princípios gerais” os quais os autores chamaram de *topoi*” (Nascimento, 2012, p. 41). E a fase atual é denominada como A Teoria dos Blocos Semânticos, na qual, os encadeamentos argumentativos são formados por dois segmentos interdependentes ligados por um conector. Desse modo, o primeiro segmento apenas possui sentido relacionado com o segundo segmento, construindo assim, um bloco semântico.

O FENÔMENO DA MODALIZAÇÃO DISCURSIVA

A concepção de modalização adotada neste trabalho trata-se de um fenômeno semântico-argumentativo e pragmático que permite o locutor imprimir índices de suas intenções no enunciado ou discurso. Ao evidenciar sua avaliação ou ponto de vista sobre o conteúdo do enunciado, o locutor age em função do seu interlocutor através da modalização, orientando-o a ler e compreender o seu discurso de tal maneira.

Segundo Nascimento e Silva (2012, p. 80), os modalizadores seriam uma espécie de “elementos linguísticos que materializam, explicitamente, a modalização e se classificam de acordo com o tipo de modalização que expressam, nos enunciados e discursos em que aparecem.”. E, partindo dos estudos iniciais de Castilho e Castilho (1993) sobre os efeitos de sentido gerados pelos advérbios modalizadores presentes em enunciados de língua oral, Nascimento e Silva (2012) reúnem os modalizadores em quatro grandes grupos, classificando-os como: modalizadores epistêmicos, modalizadores deônticos, modalizadores avaliativos e modalizadores delimitadores.

A modalização epistêmica subdivide-se em três grupos: a modalização epistêmica asseverativa que expressa uma noção de verdade ou conhecimento sobre o conteúdo, desse modo, o locutor se responsabiliza com o dito. A segunda é a modalização epistêmica quase-asseverativa, na qual o locutor expressa uma noção de incerteza ou como uma hipótese a ser confirmada, e por esse motivo, não se responsabiliza pelo dito. A terceira é a modalização epistêmica habilitativa que ocorre quando o locutor expressa “que algo ou alguém tem capacidade de realizar algo e assim o que faz porque tem conhecimento a esse respeito.” (Nascimento, 2012, p. 82).

De acordo com o efeito de sentido gerado no enunciado, Nascimento e Silva (2012, p. 83) subdividem a modalização deôntica em quatro tipos:

Deôntica de obrigatoriedade: expressa que o conteúdo do enunciado é algo que deve ocorrer obrigatoriamente, e que o provável interlocutor deve obedecer a esse conteúdo.

Deôntica de proibição: ocorre quando o conteúdo do enunciado expressa algo proibido e deve ser considerado como tal pelo provável interlocutor.

Deôntica de possibilidade: expressa que o conteúdo da proposição é algo facultativo e/ou quando o interlocutor tem a permissão de exercê-lo ou adotá-lo.

Deôntica volitiva: ocorre quando o modalizador expressa um desejo ou vontade, por parte do locutor.

A modalização avaliativa expressa uma avaliação e/ou juízo de valor sobre o conteúdo da proposição, excetuando-se qualquer avaliação de caráter deôntica ou epistêmica. E por última, a modalização delimitadora que “estabelece os limites dentro dos quais se deve considerar o conteúdo da proposição” (Nascimento, 2012, p. 89).

Por meio dos variados tipos de modalizadores, é possível fazer combinações de mais um tipo de modalizador, em um mesmo enunciado, gerando, assim, diferentes efeitos de sentido e estabelecendo graus de comprometimento, distanciamento, obrigatoriedade, entre outros. Nascimento (2010, p. 43) observou graus de acentuação e de atenuação do caráter deôntico, e elaborou a escala que segue:

- + Verdaderamente havia necessidade
- Decidiu-se que havia necessidade
- Definiu-se que havia necessidade
- Havia necessidade
- É possível que houvesse necessidade
- Não é certo que havia necessidade
- Não havia necessidade

Desse modo, o fenômeno da coocorrência de modalizadores permite distintas combinações e possibilidades de uso de estratégias argumentativas no discurso, as quais, podem revelar pontos de vista e avaliações do locutor em relação ao conteúdo do enunciado.

GÊNERO PETIÇÃO

Segundo Theodoro Jr (2015), a petição inicial é um documento que pertence ao universo jurídico, pelo qual a parte interessada pode apresentar formalmente o seu pedido ao juiz. Através desse documento, o autor requer a atividade jurisdicional do Estado para atender a sua contenda em relação ao réu, isto é, se caso o juiz considerar aceitável o pedido.

No Novo Código do Processo Civil (NCPC), Lei nº 13.105 de 16 de março de 2015, no artigo 319, a petição inicial deve conter os seguintes requisitos:

- I–o juízo a que é dirigida;
- II–os nomes, os prenomes, o estado civil, a existência de união estável, a profissão, o número de inscrição no Cadastro de Pessoas Físicas ou no Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica, o endereço eletrônico, o domicílio e a residência do autor e do réu.
- III–o fato e os fundamentos jurídicos do pedido;
- IV–o pedido com as suas especificações;
- V–o valor da causa;
- VI–as provas com que o autor pretende demonstrar a verdade dos fatos alegados;
- VII–a opção do autor pela realização ou não de audiência de conciliação ou de mediação. (BRASIL, 2015).

Diante dos requisitos estabelecidos para a produção da petição, inicialmente, o documento deve apresentar a comarca na qual o pedido será direcionado, isto é, determinar a autoridade competente. O segundo requisito está relacionado a apresentação dos dados pessoais/jurídicos das partes envolvidas, pois além de individualizar a requerente e a demandada, auxilia “a prática dos atos de comunicação que a marcha do processo reclama (citações e intimações)” (Theodoro Jr, 2015, p. 752).

O terceiro requisito trata-se da apresentação dos fatos e os fundamentos jurídicos do pedido. Nesse momento, é necessário que o autor apresente de forma clara e concisa os fatos que pretende exercitar contra a demandada. Segundo Theodoro Jr (2015, p. 752), o ideal não é apenas descrever o fato ocorrido, como também, “apresentar um nexo jurídico que seja capaz de esclarecer o requerimento presente na petição inicial”. No quarto requisito devem ser apresentados os pedidos da requerente e suas especificações, isto é, trata-se da menção “do objeto da ação e do processo. Demonstrando o fato e o fundamento jurídico, conclui o autor pedindo duas medidas ao juiz: 1ª, uma sentença (pedido imediato); e 2ª, uma tutela específica ao seu bem jurídico” (Theodoro Jr, 2015, p. 753).

Em seguida, no quinto requisito, a menção do valor é essencial na apresentação da petição inicial, pois ele é um dos parâmetros que di-

reciona o juiz na verificação das custas recolhidas. No sexto requisito, devem ser reunidas as provas que contestam os fatos alegados na demanda, caso contrário, não poderá comprovar a veracidade das informações apresentadas no documento, impossibilitando o juiz de conceder o seu veredito. Na sétima etapa requisito, é necessário constar na petição se o autor tem a pretensão de realizar uma audiência de conciliação ou mediação.

ANÁLISE DO FENÔMENO DA COOCORRÊNCIA DE MODALIZADORES NO GÊNERO PETIÇÃO

A seguir, apresentamos a análise do fenômeno da coocorrência de modalizadores catalogados em nosso *corpus*, inicialmente, apresentamos o trecho selecionado, a descrição do fenômeno, e em seguida, a análise descritivo-interpretativista. Selecionamos os trechos de acordo com os tipos de coocorrências de modalizadores mais ocorrentes em nossa investigação, sendo assim, escolhemos dois trechos de cada tipo de coocorrência.

Coocorrência de modalizadores avaliativos

Trecho 86 – petição D

Da narrativa dos fatos, podemos inferir que não pairam dúvidas quanto ao ato ilícito praticado pela Ré. A prática adotada pela empresa demandada revela absoluto desprezo pelas **mais básicas** regras de respeito ao consumidor e à boa fé nas relações comerciais, impondo resposta à altura. (p. 07)

No trecho 86 – petição D, o segmento *prática adotada pela empresa demandada revela absoluto desprezo pelas mais básicas regras de respeito ao consumidor e à boa fé nas relações comerciais* é modalizado através da coocorrência dos modalizadores avaliativos **mais e básicas**. No trecho, o locutor apresenta uma avaliação sobre as regras de respeito ao consumidor, essas que foram violadas pela prática da empresa demandada, con-

sideradas como as mais básicas. Essa avaliação sugere que essas regras são basilares e fundamentais do consumidor e da boa-fé nas relações comerciais, as quais não poderiam ter sido violadas pela empresa. A coocorrência se dá pela utilização do modalizador avaliativo **mais**, que acentua o sentido do modalizador **básico**, caracterizado como avaliativo também. Portanto, temos uma coocorrência pois o sentido de um modalizador é alterado, ou seja, é acentuado por outro modalizador. Com essa estratégia, o locutor expõe um juízo de valor acerca das regras mais básicas (fundamentais e que servem de base) lesadas pela demandada, orientando discursivamente, o interlocutor a compreender de tal maneira o conteúdo modalizado.

Trecho 84 – petição B

Desta forma, torna-se **demasiadamente crível** o sofrimento, a aflição, o desalento dos Requerentes, que em todos os meses do ano assistem a cobrança das mensalidades do plano de saúde, que são pagas sempre rigorosamente. (p. 14)

No trecho 84 – petição B, o segmento *torna-se **demasiadamente crível** o sofrimento, a aflição, o desalento dos Requerentes* é modalizado pela coocorrência dos modalizadores avaliativos **demasiadamente** e **crível**, pois o locutor apresenta um juízo de valor do sofrimento, da aflição e do desalento causados aos requerentes. Através desses modalizadores o locutor apresenta uma avaliação acerca do segmento modalizado para expressar de maneira intensificada o sofrimento dos autores, que segundo ele, encontra-se acima do considerado normal para a situação. A coocorrência se dá nesse trecho pela utilização do modalizador **demasiadamente**, avaliativo, que acentua o sentido do modalizador **crível**, também avaliativo. Assim, o sofrimento, a aflição e o desalento dos requerentes são apresentados como algo crível, que se crê, mas de forma enfática, em grau acentuado. Por esse motivo, trata-se de uma coocorrência, já que o sentido de um modalizador é alterado (acentuado no caso) por outro modalizador. Portanto, o locutor revela o seu ponto de vista sobre o conteúdo do seg-

mento, como também, orienta o interlocutor a aderir o seu posicionamento sobre a comoção gerada à parte interessada.

Foram catalogadas 22 coocorrências de modalizadores avaliativos no corpus da pesquisa.

Coocorrência epistêmico asseverativo + avaliativo

Trecho 68 – Petição F

A cobrança indevida de valores sepulta o princípio da boa-fé objetiva, as normas consumeristas e a jurisprudência nacional, demonstrando **completo abuso** de direito. O Poder Judiciário não pode deixar impune essa conduta perpetrada pela ré de completo desrespeito e menosprezo aos consumidores. (p. 08)

No trecho 68 – petição F, o segmento *a cobrança indevida de valores sepulta o princípio da boa-fé objetiva, as normas consumeristas e a jurisprudência nacional, demonstrando **completo abuso** de direito* é modalizado pela coocorrência dos modalizadores epistêmico asseverativo **completo** e avaliativo **abuso**. Podemos observar que ocorre uma acentuação da modalização expressa pelo substantivo **abuso**, em razão da incidência do adjetivo **completo** pois através do modalizador asseverativo **completo** o sentido do substantivo é levado ao grau máximo. No trecho em análise, o locutor apresenta uma avaliação insatisfatória sobre o ferimento do princípio da boa-fé, as normas consumeristas e a jurisprudência nacional através da cobrança indevida. Ao utilizar o modalizador epistêmico asseverativo (completo), o locutor expressa uma afirmação acerca da veracidade do abuso de direito pela demandada, acentuando assim, o caráter avaliativo do nome **abuso**, utilizado para expressar que o direito (da interessada) foi abusado, sofreu danos, portanto. Desse modo, o locutor utiliza essa estratégia argumentativa para mostrar ao interlocutor que seu posicionamento sobre a conduta da demanda é abusiva, em grau máximo e verdadeiramente, com a intenção de que esse aderiria ao seu ponto de vista.

Trecho 63 – petição C

Desta forma, está disposto na Constituição Federal, em seu artigo 5º, X, “são invioláveis a intimidade, a vida privada, a honra e a imagem das pessoas, assegurado o direito a indenização pelo dano material ou moral decorrente de sua violação”. Portanto, o direito à restituição pelo dano material é direito fundamental do cidadão de **eficácia plena**. (p. 07)

No trecho 63 – petição C, o segmento *o direito à restituição pelo dano material é direito fundamental do cidadão de **eficácia plena*** é modalizado através dos modalizadores avaliativo **eficácia** e epistêmico asseverativo **plena**, em cocorrência. O efeito de sentido gerado pelos modalizadores que recai sobre o enunciado, é utilizado pelo locutor para expressar que o direito à restituição pelo dano material possui eficácia plena, ou seja, é eficaz em sua plenitude. Podemos observar que ocorre uma acentuação de sentido no modalizador avaliativo (eficácia) através da ocorrência do modalizador epistêmico asseverativo (plena), levando assim, o termo **eficácia** ao seu grau máximo. No excerto analisado, ao utilizar o substantivo **eficácia**, o locutor apresenta o ponto de vista segundo o qual a restituição pelo dano material é um direito fundamental e, portanto, deve ser realizado de forma eficaz. O epistêmico asseverativo **plena**, por sua vez, atua sobre o nome **eficácia** de como não só a acentuar seu sentido, mas apresentar essa deve se dar de forma certa ou verdadeira, ou seja, a eficácia deve de fato ocorrer, verdadeiramente ocorrer. Assim, ao utilizar essa estratégia argumentativa, o locutor apresenta como fundamental o direito do cidadão em receber a restituição por danos morais, indicando que esse deve ser eficaz em sua plenitude. Dessa maneira, orienta discursivamente o interlocutor a ler e compreender o conteúdo do enunciado de tal maneira, imprimindo um ponto de vista sobre o dito.

Foram catalogadas 14 cocorrências de modalizadores epistêmicos asseverativos com modalizadores avaliativos.

Coocorrência delimitador + avaliativo

Trecho 78 – petição D

Ocorre que, ao chegar ao Aeroporto para embarcar, já tendo efetuado o Check-In com **bastante antecedência**, a autora foi informada que o voo havia sido cancelado e que todos os passageiros teriam que se deslocar até Recife/PE, no ônibus da empresa reclamada, para embarcar em um outro voo da companhia. (p. 03)

No trecho 78 – petição D, o segmento *ao chegar ao Aeroporto para embarcar, já tendo efetuado o Check-In com **bastante antecedência**, a autora foi informada que o voo havia sido cancelado* é modalizado através da modalização avaliativa **bastante** e da modalização delimitadora **antecedência**, no qual, **bastante** atua sobre **antecedência**. Podemos observar que o adjetivo **bastante** acentua o modalizador delimitador “antecedência”, sendo assim, o locutor expõe o seu posicionamento a respeito da realização do check-in feito pela autora, esse que foi efetuado com muito tempo de antecedência em relação ao momento do embarque no aeroporto. Desse modo, observamos a acentuação do caráter delimitador, uma vez que o locutor utiliza o adjetivo **bastante** para salientar o tempo que foi realizado o check-in, que recai no advérbio **antecedência**, mesmo não determinando os dias ou horas específicas que esse procedimento foi realizado, o locutor delimita que o check-in foi efetuado antes, isto é, feito com antecedência. Portanto, temos a coocorrência dos modalizadores delimitador e avaliativo, em que o caráter delimitador é acentuado pela modalização avaliativa.

Trecho 77–petição E

Por fim, percebe-se, pois, que a demandada está impondo um ônus financeiro ao Sr. XXXXX que não lhe é devido, o que causaria o enriquecimento ilícito se a conduta abusiva não for assim **judicialmente declarada**. (p. 03)

No trecho 77 – petição E, o conteúdo do segmento *o que causaria o enriquecimento ilícito se a conduta abusiva não for assim **judicialmente declarada*** é modalizado através da coocorrência dos modalizadores delimitador (judicialmente) e avaliativo (declarada) que atuam influenciando um ao outro. No trecho analisado, podemos observar que o termo **declarada** é modalizada por **judicialmente**, e nesse caso específico, não temos uma acentuação ou atenuação dos fenômenos e sim, uma especificação através do modalizador delimitador. Desse modo, o adjetivo **declarada** expõe um juízo de valor do locutor que recai sobre “conduta abusiva”, essa que não foi denunciada e/ou manifestada. Sendo assim, devido ao seu caráter de modalizador delimitador, o advérbio **judicialmente** apenas específica essa “não declaração”, isto é, o meio judicial. Portanto, tem um fenômeno de coocorrência de modalizadores, uma vez que, um altera o sentido do outro no enunciado, na qual, o locutor orienta discursivamente o seu interlocutor a ler e compreender o enunciado de tal forma, conduzindo-o aderir o seu posicionamento acerca do conteúdo modalizado, que nesse caso, a – não – declaração deveria ser realizada no âmbito judicial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da nossa pesquisa, catalogamos diferentes tipos de coocorrências de modalizadores com variados efeitos de sentidos no gênero petição. No quadro abaixo, esquematizamos os tipos de coocorrência de modalizadores e suas respectivas ocorrências no *corpus*:

Quadro 01 – Coocorrências de modalizadores no gênero petição

Coocorrência avaliativo + avaliativo	22
Coocorrência epistêmico asseverativo + avaliativo	14
Coocorrência deontico de obrigatoriedade + avaliativo	3
Coocorrência delimitador + epistêmico asseverativo	1
Coocorrência avaliativo + deontico volitivo	1
Coocorrência deontico de obrigatoriedade + epistêmico asseverativo	2

Coocorrência delimitador + deôntico de obrigatoriedade	1
Coocorrência epistêmico quase-asseverativo + avaliativo	1
Coocorrência delimitador + avaliativo	12
Coocorrência deôntico de possibilidade + epistêmico asseverativo	1
TOTAL	58

Fonte: dados da nossa pesquisa.

Como pode ser observado, catalogamos diversos tipos de coocorrências de modalizadores que foram utilizados pelo locutor para imprimir seu ponto de vista em relação ao conteúdo da proposição, como também para direcionar o seu interlocutor a ler e compreender o enunciado de tal forma. Dentre os fenômenos catalogados, enfatizamos a coocorrência de modalizadores avaliativos, coocorrência de modalizadores epistêmicos asseverativos com avaliativos e coocorrência de modalizadores delimitadores com avaliativos.

A coocorrência de modalizadores avaliativos foi a mais frequente em nosso *corpus*, contabilizando 22 casos catalogados. Através desse fenômeno, o locutor apresenta uma avaliação ou juízo de valor sobre o conteúdo do enunciado, no qual, um modalizador age em função de outro acentuando o efeito de sentido, permitindo o locutor evidenciar o seu posicionamento no enunciado. A presença dessa estratégia argumentativa no documento foi mais presente na parte da narração dos fatos ocorridos pela requerente, enfatizando e/ou intensificando a descrição dos eventos nos quais levaram-na a produzir o pedido. Dentre as coocorrências de modalizadores avaliativos catalogados no *corpus*, alguns termos se destacaram como por exemplo: *mais abusivo*, *suma importância*, *tão importante* e dentre outros. Posto isso, a coocorrência dos modalizadores avaliativos empregados evidenciavam a avaliação da requerente em relação aos eventuais fatos ocorridos contra a parte da demandada, enfatizando assim, a importância e necessidade do seu requerimento.

Em seguida, a coocorrência de modalizadores epistêmicos asseverativos com avaliativos possuem 14 casos catalogados em nossa investigação. Através dessa estratégia argumentativa, o locutor expressa uma avaliação com noção de verdade sobre o conteúdo do enunciado, mesclando com um juízo de valor por parte da modalização avaliativa. De acordo com a nossa pesquisa, geralmente o modalizador epistêmico asseverativo acentua o sentido do modalizador avaliativo, gerando uma intensidade no enunciado, e evidenciando o posicionamento do locutor. Em relação aos trechos referentes a esse fenômeno não foi possível mapear as suas ocorrências em partes específicas das petições, uma vez que, suas incidências não possuíam uma frequência constante em determinadas partes dos documentos analisados. Dentre os termos empregados nas coocorrências de modalizadores epistêmicos asseverativos com avaliativos, podemos destacar: *igualmente comprovado*, *totalmente abusiva*, *completamente abusivas* e dentre outras.

Já a coocorrência de modalizadores delimitador com avaliativo, foram catalogados 12 casos em nosso *corpus*. Por meio desse fenômeno, o locutor estabelece limites no enunciado e ao mesmo tempo apresenta uma avaliação sobre o conteúdo da proposição. Essa estratégia argumentativa, surgiu com bastante frequência na parte da descrição dos fatos, como também, nos pedidos e suas especificações. A coocorrência desses tipos de modalizadores não geravam efeitos de em acentuação ou atenuação, mas, apresentavam uma especificação e/ou delimitação de determinados aspectos de sentido no conteúdo do enunciado, geralmente, sobre os desdobramentos dos fatos ocorridos pela requerente ou no detalhamento dos pedidos dirigidos a autoridade competente. Dentre os modalizadores mais utilizados no *corpus*, enfatizamos os mais frequentes: *meramente moral*, *francamente objetiva*, *boa-fé objetiva*, dentre outros.

A análise do funcionamento da coocorrência de modalizadores nos permitiu compreender a argumentação presente no gênero petição: investigando as ocorrências da coocorrência de modalizadores; descrevendo e analisando coocorrências de modalizadores e seus efeitos de sentidos gerados nos trechos, identificando as coocorrências de modalizadores que estabelecem relações com a função sócio discursiva do gênero

petição. Desse modo, através da coocorrência dos modalizadores, mapeamos os efeitos de sentido (certeza, obrigação, julgamento axiológico etc,) e as estratégias argumentativas que são utilizadas pelo locutor, no sentido de orientar os enunciados em razão de determinadas conclusões e agir com relação ao seu interlocutor (o juiz).

REFERÊNCIAS

ANSCOMBRE, J-C; DUCROT, Oswald. **La argumentación en la lengua**. Versión española de Julia Sevilla e Marta Tordesillas. Madrid: Editorial Gredos S.A., 1994.

BRASIL. Lei nº 13.105, de 16 de março de 2015. **Institui o Código de Processo Civil**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 março 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113105.htm. Acesso em: 18 dez. 2019.

CASTILHO, A. T.; CASTILHO, C. M. M. de. Advérbios Modalizadores. In: ILARI, Rodolfo (Org.) **Gramática do Português Falado**. Vol. II: Níveis de Análise Lingüística. 2. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993.

DUCROT, Oswald. **Polifonia y Argumentación**: Conferencias del Seminario Teoría de la Argumentación y Análisis del Discurso. Cali: Universidad del Valle, 1988.

NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do; SILVA, Joseli Maria da. O fenômeno da modalização: estratégia semântico-argumentativa e pragmática. In: NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do (Org.). **A Argumentação na Redação Comercial e Oficial**: estratégias semântico-discursivas em gêneros formulaicos. João Pessoa, Editora da UFPB, 2012.

NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do. **Jogando com as vozes do outro**: a polifonia – recurso modalizador – na notícia jornalística. João Pessoa: UFPB, 2005 (Tese de Doutorado).

NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do. A modalização deontica e suas peculiaridades semântico-pragmáticas. In: **Revista Fórum Linguístico**. Florianópolis, v.7, n.1 (30-45), jan-jun, 2010.

THEODORO JÚNIOR, Humberto. **Curso de direito processual civil**–Teoria geral do direito processual civil, processo de conhecimento e procedimento comum–vol. I / Humberto Theodoro Júnior. 56. ed. rev., atual. e ampl.–Rio de Janeiro: Forense, 2015.

O MODALIZADOR AVALIATIVO NO GÊNERO RELATÓRIO DE ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

Thaislane Balbino Ferreira¹
Francisca Janete da Silva Adelino²
Kátia Regina Gonçalves de Deus³

INTRODUÇÃO

O gênero relatório curricular de estágio supervisionado é utilizado pelos discentes em formação com o objetivo de descrever as experiências, expectativas, objetivos e atividades desenvolvidas durante o estágio. Segundo Valezi, Abreu-Tardelli e Nascimento (2018), o relatório tem como objetivo a escrita profissional sobre um agir técnico, que o relata e o descreve por meio de um documento técnico-científico, com o objetivo de registrar a realização de atividades.

Considerando a Teoria da Argumentação na Língua de Ducrot (1988), podemos perceber o relatório de estágio como um gênero rico em marcas de subjetividade que revelam a visão dos estudantes ao longo de sua prática. Essas marcas são empregadas a partir dos elementos linguísticos encontrados na língua, que orientam e empregam diferentes sentidos.

1 Graduada, Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Thaislanebalbino20@gmail.com.

2 Doutora, Universidade Federal da Paraíba (UFPB), francisca@ccae.ufpb.br.

3 Mestre, Universidade Federal da Paraíba (UFPB), katiargd83@gmail.com.

Dentre os diversos elementos existentes, destacam-se os modalizadores avaliativos.

No intuito de estudar as marcas impressas no gênero relatório de estágio supervisionado, esta pesquisa tem como objetivo geral descrever o funcionamento semântico-argumentativo dos modalizadores avaliativos no gênero relatório de estágio. Além disso, os objetivos específicos são: identificar os modalizadores avaliativos utilizados pelos discentes para direcionar a argumentação no gênero relatório; mapear os modalizadores avaliativos identificados; analisar o funcionamento argumentativo desses modalizadores e verificar os efeitos de sentido dos modalizadores avaliativos identificados no *corpus*.

Esse trabalho trata-se de um recorte de investigações realizadas durante 3 (três) anos no Projeto de Iniciação Científica (PIBIC/UFPA/CNPq) e é relevante não só para os estudantes e profissionais das mais diversas áreas, principalmente pelo objetivo de fornecer uma descrição semântico-argumentativa do gênero relatório de estágio.

Em termos metodológicos, o presente trabalho é resultante de uma pesquisa quanti-qualitativa de caráter descritivo e de base interpretativa e documental, em função da perspectiva do estudo.

O referencial teórico é fundamentado nos estudos da Semântica Argumentativa e da Semântica Enunciativa, especialmente, na Teoria da Argumentação na Língua, proposta por Ducrot (1988) e fundamenta-se nos estudos sobre a Modalização Avaliativa, a partir de Cervoni (1989), Castilho e Castilho (2002), Koch (2009, 2018), Nascimento (2009), Nascimento e Silva (2012), além de autores que abordam o gênero relatório de estágio como Adelino e Nascimento (2013), Adelino (2014) e Valezi, Abreu-Tardelli e Nascimento (2018, a luz da concepção de gênero discursivo de Bakhtin (2011).

MODALIZADORES DISCURSIVOS

Os estudos sobre os modalizadores discursivos surgiram a partir dos lógicos formais, sobretudo na busca por definir a veracidade das pro-

posições. Cervoni (1989) afirma que o conceito de modalidade foi elaborado pelos lógicos, fazendo parte de todo o ramo da lógica modal.

Dessa forma, Cervoni (1989, p. 63) na busca por delimitar os estudos da modalização linguística, identificou e diferenciou o que ele chamou de “tipicamente modal” e “parcialmente modal”. O denominado de tipicamente modal é atribuído ao núcleo duro, formado pelas modalidades proposicionais e pelos auxiliares de modo, uma vez que possuem significados mais explícitos.

As modalidades proposicionais são formadas em frases do tipo “(unipessoal) + é + Adjetivo + que P ou Infinitivo” (Cervoni, 1989, p. 63). O adjetivo dessas frases pode expressar as atitudes ou modos, a seguir: necessário/possível (alético), certo (epistêmico) e obrigatório (deôntico). Os auxiliares de modo, por sua vez, são compostos principalmente pelos verbos poder e dever, e possuem uma variedade usual bastante diversificada.

Com relação ao que é considerado parcialmente modal ou modalidade impura, o autor afirma que esta ocorre quando “a modalidade é implícita ou mesclada num mesmo lexema, num mesmo morfema, numa mesma expressão, a outros elementos de significação” (Cervoni, 1989, p. 68). Nesse conjunto, estão inseridos alguns adjetivos avaliativos, os verbos *dicendi* e os modos verbais, como apontam Nascimento e Silva (2012).

Já Castilho e Castilho (2002, p. 2011) apontam que, do ponto de vista conceitual, a palavra “modalidade” é pontuada como a apresentação do conteúdo proposicional, reunido pelo sujeito + predicado = dictum, sendo a sua apresentação realizada de forma assertiva, interrogativa e jussiva.

Por outro lado, a palavra “modalização” é caracterizada pelo componente modal, composto pelo julgamento do falante sobre o conteúdo proposicional (= modo), e esse relacionamento é realizado “avaliando seu teor de verdade ou expressando seu julgamento sobre a forma escolhida para a verbalização” (Castilho, Castilho, 2002, p. 201).

Assim como os autores supracitados, e baseando-se em Nascimento e Silva (2012), optamos por utilizar os termos como sinônimos, devido ao entendimento de que nos dois casos (modalidade e modalização) há sempre uma avaliação do falante com relação ao conteúdo da proposição. Nas palavras dos autores:

[...] de qualquer forma há sempre uma avaliação prévia do falante sobre o conteúdo da proposição que ele vai veicular, decorrendo daqui suas decisões sobre afirmar, negar, interrogar, ordenar, permitir, expressar a certeza ou a dúvida sobre esse conteúdo etc. Por isso, resolvemos não distinguir modalidade de modalização e, neste texto, esses termos serão empregados sinonimamente (Castilho; Castilho, 2002, p. 201).

Para Koch (2009), os discursos são construídos a partir de modalidades responsáveis por expressar a atitude do locutor nos enunciados. Essa visão também é compartilhada em estudos mais recentes, principalmente por Nascimento e Silva (2012), que veem a modalização discursiva como uma estratégia semântico-argumentativa e pragmática, que permite a expressão de marcas argumentativas no enunciado.

Dessa forma, Nascimento e Silva (2012) classificaram os modalizadores em quatro grandes categorias, a saber: modalizadores epistêmicos, modalizadores deônticos, modalizadores avaliativos e modalizadores delimitadores. Destaca-se que esta categorização está baseada, primeiramente, na proposta de Castilho e Castilho (1993), sendo, posteriormente, reestruturada para atender as ocorrências do fenômeno da modalização constatadas em investigações realizadas pelos autores.

Nascimento e Silva (2012) também afirmaram que existe a possibilidade de combinação de mais de um tipo de modalizador em um enunciado. Nascimento (2010) aponta que a utilização da coocorrência de modalizadores gera efeitos de sentido distintos no enunciado e também são capazes de estabelecer graus de comprometimento e distanciamento neste.

Portanto, as constatações sobre modalização a partir de Cervoni (1989) Castilho e Castilho (2002), Koch (2009), Nascimento e Silva (2012), entre outros, foram empregadas em busca de apresentar uma referência teórica para as análises dessa pesquisa, contudo, a base principal é a perspectiva de modalização empregada por Nascimento e Silva (2012). A seguir abordaremos com mais detalhes sobre a modalização avaliativa.

MODALIZAÇÃO AVALIATIVA

A modalização avaliativa é entendida pelos estudiosos por expressar as reações emotivas do locutor no enunciado, excluindo qualquer avaliação de caráter deontico ou epistêmico. De acordo com Castilho e Castilho (2002, p. 208) os modalizadores avaliativos, chamados por eles de afetivos, expressam a função emotiva do locutor e podem ser representados da seguinte forma: “Eu sinto X em face de P”.

Seguindo esse entendimento, o locutor pode expressar seu ponto de vista utilizando da modalização afetiva através de duas formas: (A) subjetiva: marca o ponto de vista do falante em face de P e da própria proposição, utilizando modalizadores como felizmente, infelizmente, curiosamente, surpreendentemente, espantosamente; e (B) intersubjetiva: “expressam uma predição simples, assumida pelo falante em face de seu interlocutor, a propósito de P, como em sinceramente, francamente, lamentavelmente, estranhamente” (Castilho; Castilho, 2002, p. 208).

Koch (2009, p. 78) também buscou estudar esses modalizadores e os denominou de valores axiológicos, ressaltando que, assim como os deonticos, os avaliativos “referem-se a conceitos que constituem como que a sua face subjetiva: disposições do sentimento, no caso dos valores, disposições normativas, no caso dos imperativos”.

Koch (2018) afirma que a atitude subjetiva do locutor é manifestada geralmente por meio de expressões adjetivas e formas intensificadoras como as expressões “excelente” e “extremamente feliz”. Contudo, para Nascimento (2009), mais do que revelar sentimentos ou emoções do locutor na proposição, esse tipo de modalização indica uma avaliação da proposição ou parte dela pelo falante. Em função disso, Nascimento e Silva

(2012) classificam esses modalizadores como avaliativos, nomenclatura também adotada neste trabalho.

Os modalizadores avaliativos, estudados por Adelino (2017) no gênero entrevista de seleção de emprego, são marcados pelos seguintes termos: felizmente, curiosamente, surpreendentemente, sinceramente, francamente, entre outros. Observa-se, no exemplo abaixo, retirado de Adelino (2017, p. 28), o uso desse tipo de modalização:

Exemplo 3

MAV64-EE10-Linhas 09-13

L2 [...] eu tenho pego várias preceptorias... lá na na secretaria... porque várias universidades estão:: ... é:: tendo *mais curiosidade* de saber qual o trabalho da gente e de... que os alunos que estão se formando... conheçam o trabalho *principalmente* o trabalho da vigilância... então... SEMpre que tá... está tendo trabalho de preceptorias...

Como podemos perceber, são utilizados “mais curiosidade” e “principalmente” para expressar o ponto de vista do locutor no enunciado e, por isso, as expressões utilizadas são consideradas modalizadores avaliativos. Sendo assim, a partir desse esboço teórico, é possível considerar que esse tipo de modalização expressa o ponto de vista do locutor nos enunciados.

O GÊNERO RELATÓRIO DE ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

A língua, de acordo com Bakhtin (2011), é empregada por meio de enunciados concretos (orais e/ou escritos) que possibilitam a interação humana em diversos contextos sociais. Esses “*tipos relativamente estáveis de enunciados*” são definidos como gênero discursivos e refletem as finalidades de cada campo da atividade humana pelo seu conteúdo, estilo linguístico e conteúdo composicional (Bakhtin, 2011, p. 262, grifos do autor).

Ainda segundo Bakhtin (2011), a inesgotável variedade de atividades humanas, faz com que o ato de comunicar esteja em constante processo

de evolução e, a partir disso, surge a necessidade de diferenciar os gêneros em primários (simples) e secundários (complexos). Os primários são constituídos pela comunicação imediata e espontânea, podemos citar, como exemplo, os diálogos do cotidiano. Por outro lado, os gêneros secundários integram a comunicação mais complexa, organizada e desenvolvida, predominantemente pela escrita, a exemplo dos gêneros científicos, publicitários, artísticos, policiais e sociopolíticos.

Além disso, a função e as condições comunicativas geram determinados gêneros discursivos que são “tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis” (Bakhtin, 2011, p. 266). Assim, o falante ao buscar expressar seu discurso, escolhe primeiramente um gênero discursivo. Essa opção por um gênero específico é “determinada pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, por considerações semântico-objetais (temáticas), pela situação concreta da comunicação discursiva, pela composição pessoal dos seus participantes etc.” (Bakhtin, 2011, p. 282).

Portanto, de acordo com o teórico, buscamos delimitar o gênero relatório de estágio curricular supervisionado através dos seguintes elementos: conteúdo temático, estilo linguístico e estrutura/construção composicional.

Dessa forma, a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) (2015, p. 3) define o relatório técnico e/ou científico como “documento que descreve formalmente o progresso ou resultado de pesquisa científica e/ou técnica”.

Para Oliveira e Trivelato (2013, p. 2) o relatório representa “uma leitura teórica da prática vivenciada”, em que o locutor busca registrar documentalmente a sua vivência.

De forma mais específica, Adelino (2014) afirma que as definições do gênero relatório pode ser ampliadas para o gênero relatório de estágio curricular supervisionado. Com base nas considerações apresentadas por Bakhtin (2011), o gênero relatório de estágio faz parte do universo dos gêneros secundários, uma vez que sua produção acontece em situações mais complexas de uso da língua, qual seja o universo acadêmico.

Dessa forma, o relatório de estágio é um documento utilizado com a função de relatar, divulgar, registrar e fornecer informações sobre as ações ou atividades desenvolvidas que foram realizadas durante o período de estágio (Adelino, 2014).

Nesse sentido, o gênero tem como conteúdo temático o relato de práticas, atividades ou ações vivenciadas no estágio, objetivando apresentá-las de modo positivo ao interlocutor – supervisor de estágio, organização concedente e instituição de ensino.

Além disso, o gênero relatório de estágio segue o estilo linguístico dos gêneros científico-acadêmicos e apresenta o uso da norma padrão da língua. Devido ao seu conteúdo ser voltado ao relato e registro de fatos ocorridos durante uma vivência acadêmica, os verbos são flexionados no tempo pretérito.

Valezi, Abreu-Tardelli e Nascimento (2018) relatam que na escrita dos relatórios há o uso predominante da 3ª pessoa do plural ou do singular, com raras exceções da 1ª pessoa do plural.

Adelino (2014, p. 10) afirma que o relatório “possibilita aos alunos em formação não só relatarem as atividades desenvolvidas, mas, principalmente, expressarem suas opiniões a respeito da experiência vivida em um ambiente organizacional”. Por isso, compreende-se também que seja evidente nesse gênero a presença de elementos da língua que expressem opiniões, avaliações, intenções do locutor e ativam diferentes vozes discursivas, já que o gênero relatório de estágio é formado por enunciados crítico-reflexivos a respeito da experiência vivenciada e atividades realizadas.

É importante destacar também que o gênero pode ser utilizado como instrumento de avaliação para a instituição de ensino, empresa concedente, supervisores(as) e professor(a) orientador(a) (Adelino, 2014).

Com relação a sua construção composicional, é apresentada da seguinte forma, conforme a ABNT, no quadro 1:

Quadro 1–Estrutura do relatório

Partes	Elementos	Estruturação
Parte Externa	Capa (opcional)	Deve apresentar a identificação da instituição responsável e título e subtítulo do documento.
	Lombada (opcional)	Apresentada conforme a ABNT NBR 12225.
Parte interna	Folha de rosto (obrigatório)	Deve conter os elementos de identificação.
	Errata (opcional)	Deve conter a referência da publicação e o texto da errata.
	Agradecimentos (opcional)	Deve conter os agradecimentos do autor.
	Resumo na língua vernácula (obrigatório)	Elaborado conforme a ABNT NBR 6028.
	Lista de ilustrações (opcional)	Deve apresentar as ilustrações em ordem indicada na obra.
	Lista de tabelas (opcional)	Deve apresentar a ordem das tabelas indicada na obra.
	Lista de abreviaturas e siglas (opcional)	Deve conter a relação de siglas utilizadas no relatório, seguidas das expressões por extenso.
	Lista de símbolos (opcional)	Deve apresentar a ordem apresentada no texto com o devido significado.
	Sumário (obrigatório)	Deve conter a enumeração das divisões do relatório, conforme a ABNT NBR 6027.
	Introdução (obrigatório)	Apresenta o contexto do relatório e seus objetivos.
	Desenvolvimento (obrigatório)	Descreve as atividades ou estudos realizados.
	Considerações finais (obrigatório)	Realiza uma análise crítica das atividades ou estudos realizados.
	Referências (obrigatório)	Descrição das fontes citadas ao longo do relatório conforme a ABNT NBR 6023.
	Glossário (opcional)	Elaborado em ordem alfabética.
	Apêndice (opcional)	Utilizado para complementar o relato com fotos, documentos, entre outros.
	Anexo (opcional)	Utilizado para complementar o relatório com dados extras de terceiros.
Índice (opcional)	Elaborado conforme a ABNT NBR 6034.	
Formulário de identificação (opcional)	Apresenta dados do relatório.	

Fonte: ABNT NBR 10719 (2015);

Além disso, é importante destacar que o modelo estrutural descrito é regulamentado pela ABNT, porém, o uso em sua completude pode mudar a depender de cada instituição. As instituições de ensino podem criar seus próprios modelos de relatório de estágio, tendo como base a estrutura do relatório estabelecido pela ABNT. Portanto, os elementos básicos do gênero relatório de estágio foram apresentados, sendo possível a partir disso sua compreensão e estudo.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa é de natureza descritiva, pois busca realizar “um levantamento das características conhecidas que compõem um fato, fenômeno ou processo” (Santos, 2006, p. 26). Com base neste fim, a pesquisa buscou mapear, descrever e identificar o uso de recursos linguísticos pelos estudantes de secretariado executivo como direcionadores argumentativos no gênero relatório de estágio curricular supervisionado.

No que diz respeito aos procedimentos ou meios da pesquisa, foi utilizado a pesquisa documental em que “baseia-se em materiais que não receberam ainda um tratamento analítico ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 55). Dessa forma, os relatórios de estágio, *corpus* da pesquisa, constituem-se como um material da Universidade Federal da Paraíba que ainda não recebeu um tratamento analítico sobre os fenômenos que serão investigados.

Além disso, a pesquisa adota abordagem quanti-qualitativa, pois envolve a obtenção de dados descritivos e interpretativos utilizando dados também numéricos (Prodanov; Freitas, 2013).

O *corpus* é composto de 10 (dez) relatórios de estágio curricular supervisionado, coletados no Campus IV da Universidade Federal da Paraíba. Foram coletados relatórios de estágio dos seguintes cursos: Bacharelado em Antropologia, Licenciatura em Ciências da Computação, Bacharelado em Ciências Contábeis, Bacharelado em Design, Bacharelado em Ecologia, Licenciatura em Letras, Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Pedagogia, Bacharelado em Secretariado Executivo Bilíngue e Bacharelado em Sistemas da Informação. Vale destacar que o

curso de Bacharelado em Administração não foi contemplado pela pesquisa, por ser um curso novo do Campus, e dessa forma, não possuía, no momento da coleta, turmas aptas ao estágio supervisionado.

O acesso a esses relatórios foi realizado durante os meses de fevereiro de 2021 a março de 2021, da seguinte forma: envio de documentação solicitando os relatórios de estágio para o e-mail das coordenações de curso, coordenações de estágio e para os próprios estudantes que as pesquisadoras tiveram acesso.

Na fase de mapeamento dos modalizadores discursivos, para facilitar a identificação, definimos o seguinte código: Modalização Avaliativa (MAV). Já na fase de descrição e análise do *corpus*, utilizamos a linguagem fiel dos locutores, não realizando mudanças quanto à estrutura sintático-lexical. Na catalogação, definimos que os modalizadores avaliativos presentes no *corpus* seriam marcados de negrito para facilitar a identificação desses recursos, por parte do leitor. Para este trabalho, selecionamos 8 (oito) trechos de oito relatório de estágio para compor as análises.

Passamos, a seguir, a observar o funcionamento argumentativo dos modalizadores avaliativos presentes no gênero relatório de estágio e verificar os efeitos de sentido promovidos por esses fenômenos.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS MODALIZADORES AVALIATIVOS

A modalização avaliativa é utilizada para expressar avaliação sobre o conteúdo da proposição. A seguir, será apresentado seu funcionamento no gênero relatório de estágio supervisionado.

MA04 – RE01 – Linhas 33-38

Além dos planos detalhados para o centro cultural desta oficina saiu grupos de trabalhos que buscariam a matéria prima de cada ambiente. **Infelizmente** com todos os problemas que ocorreram muitos destes grupos não conseguiram concretizar as metas, os **desentendimentos** entre os potiguaras, a falta de verba para restauração do casarão e a falta de pessoas para criar esse acervo, fez com que este projeto do museu não saísse do papel **tão cedo** e a abertura do casarão com a exposição que deveria ter sido em abril de 2018 não ocorresse.

O trecho MA04 – RE01, foi recortado da seção “A estrada até aqui!”, em que são apresentadas as impressões do locutor sobre os problemas que ocorreram na execução do projeto de restauração do museu. No trecho destacado, o locutor modaliza o enunciado por meio dos termos “infelizmente”, “desentendimento” e “tão cedo”, para apresentar avaliações ao longo do trecho sobre o comportamento dos potiguaras e a concretude do projeto do museu. Os modalizadores utilizados são de caráter avaliativo, pois “o locutor expressa um juízo de valor a respeito do conteúdo do enunciado, excetuando-se qualquer avaliação de caráter deontico ou epistêmico” (Nascimento; Silva, 2012, p. 88).

As expressões em destaque revelam o caráter de avaliação que, de acordo com Nascimento e Silva (2012, p. 82), ocorre quando o locutor “expressa um juízo de valor a respeito do conteúdo do enunciado”. Dessa forma, o locutor ao utilizar as expressões, busca o reconhecimento do interlocutor sobre os problemas que ocorreram, o comportamento dos potiguaras e a concretude do projeto do museu, com o objetivo de apresentar tais informações ao interlocutor. Portanto, percebemos uma avaliação negativa feita pelo locutor, acerca dos fatos ocorridos, fizeram com que “o projeto não saísse do papel”.

MA09 – RE02 – Linhas 90-93

Por meio do período de estágio, conhecendo e acompanhando as rotinas da XX, foi possível visualizar inúmeras questões discutidas **incansavelmente** no decorrer do curso de graduação em Ciências Contábeis.

Neste trecho MA09, o locutor ao discorrer sobre o estágio, faz uso do termo “incansavelmente” para modalizar o enunciado e avaliar o modo que as questões visualizadas são discutidas no curso de Ciências Contábeis.

Ao fazer uso deste recurso, o locutor apresenta seu ponto de vista sobre o modo como as questões são discutidas no decorrer da formação do contador, e, além disso, avalia como é incansável a rotina dos docentes para focar nos conteúdos que abarcam as atividades dessa área de formação. Por esse motivo, tal expressão se constitui como modalizador avaliativo.

MA12 – RE03 – Linhas 23-24

Considerando o estágio como parte **importante** do nosso processo de formação, eu espero que seja uma **grande** experiência de aprendizado.

No trecho MA12, o locutor faz uso de dois modalizadores avaliativos, a saber: “importante” e “grande”, para avaliar a experiência do aprendizado adquirido no estágio. Em relação ao primeiro, percebe-se que o locutor, ao utilizá-lo, apresenta o sentido de que o estágio é uma parte “importante” do processo de formação do estudante.

Logo em seguida, ao utilizar o segundo modalizador, o locutor avalia como “grande” a expectativa que ele tem em relação à experiência de aprendizado que o estágio irá lhe proporcionar e, dessa forma, expõe seu ponto de vista sobre o estágio.

O locutor, ao apresentar suas intenções, objetiva levar o interlocutor a reconhecer também a importância do estágio para os estudantes, e ele não faz isso sem intenção, mas sim com o objetivo de influenciar, de modo positivo, seu relato, para obter uma boa avaliação do supervisor e orientador de estágio a respeito do relatório de estágio produzido.

MA18 – RE04 – Linhas 13-16

O estágio vem proporcionando uma oportunidade de se aventurar no conhecimento científico, é notório o quanto crescemos como estudante através das leituras, práticas, e atividades de coleta em campo, etc. Tudo isso torna-se **fundamental** no processo de evolução e formação.

No trecho MA18, o locutor expõe sobre a contribuição do estágio para os estudantes e utiliza a modalização avaliativa, por meio da expressão “fundamental”, que apresenta avaliação sobre as atividades de estágio e recai sobre “no processo de evolução e formação”.

Ao utilizar essa expressão, o locutor tem como intenção avaliar a prática, de modo que o interlocutor reconheça suas intenções e, consequentemente, destaca a importância e a necessidade do estágio para o processo de evolução e formação dos estudantes. Logo, a expressão em destaque constrói uma orientação argumentativa de avaliação e de necessidade para fortalecer as intenções do locutor, como defende Nascimento e Silva (2012).

MA32 – RE05 – Linhas 234-237

O controle auxilia na realização de compras de maneira **equilibrada**, isto é, nem comprando **demasiadamente** um material, nem deixando de comprar um insumo que pode vir a prejudicar no desempenho do XXX XXXXXX XXXXXXXXXXXX.

No trecho MA32, podemos observar a ocorrência de dois modalizadores avaliativos, conforme destacados. Inicialmente, o locutor qualifica a maneira da realização das compras do setor como “equilibrada”. Essa avaliação deixa explícito para o interlocutor que as compras não podem sair do controle.

Em seguida, outra avaliação qualifica que as compras não podem ocorrer “demasiadamente”, o que fortalece a intenção de transmitir para o interlocutor sobre o modo de controle das compras do setor.

Assim, observamos que esses dois modalizadores exprimem um ponto de vista sobre o controle das compras de material de expediente, constituído em uma metodologia de uso responsável e possibilitando, por sua vez, as decisões de uso responsável e sem desperdício de insumos no setor observado pelo estagiário.

MA40 – RE07 – Linhas 115-118

O primeiro questionamento foi “Você já conhecia a ferramenta Thinkable?”, e foi observado que 85,7% da turma não conhecia a ferramenta e apenas 14,3% conheciam. Diante dessas informações é possível concluir que o Thinkable ainda é **bastante** desconhecido para os alunos.

No trecho MA40, o locutor aborda sobre a investigação feita com os alunos do campo de estágio. Na sequência, ele utiliza a expressão “bastante”, que indica uma avaliação sobre o desconhecimento dos alunos sobre a ferramenta analisada e, por isso, a expressão se caracteriza como um modalizador avaliativo.

Ademais, a intenção do locutor ao expressar essa avaliação é a de que o interlocutor reconheça a necessidade de que os alunos conheçam a ferramenta Thinkable, durante o estágio. Contudo, é necessário pontuar que a argumentação não está apenas na avaliação, mas sim na própria estrutura da língua, pois a expressão “bastante” indica o excesso de algo.

Podemos observar ainda que a avaliação é exposta como certa para o interlocutor e o locutor espera que este a reconheça, devido a proposição estar referendada por uma investigação feita com os alunos.

MA42 – RE08 – Linhas 12-16

Os resultados indicam que o ensino tradicional ainda permeia nos tempos atuais; que o comportamento da turma e a quantidade de alunos na sala de aula interfere **significativamente** no processo de ensino aprendizagem; o planejamento da aula feito pelo docente é de **importância extrema** para um **bom** aproveitamento.

Neste trecho, extraído do relatório do curso de Letras, o locutor avalia positivamente os resultados alcançados no estágio, e, para tanto, faz uso das expressões “significativamente”, “importância extrema” e “bom”, para modalizar o seu argumento.

Ao abordar sobre o comportamento da turma, o locutor diz que a quantidade de alunos interfere “significativamente”, indicando uma avaliação sobre “no processo de ensino aprendizagem”.

Logo após, o locutor continua apresentando os resultados da observação realizada e qualifica o planejamento de aula, feito pelo docente, como de “importância extrema”, avaliando a ação dos educadores. Por fim, expressa uma avaliação conceituando-a como boa, por meio do adjetivo “bom”, o qual se refere ao aproveitamento da experiência adquirida ao longo do estágio. Ao realizar essa avaliação, o locutor expressa seu ponto de vista sobre aspectos observados no estágio. Em outras palavras, “o locutor expressa um juízo de valor a respeito do conteúdo do enunciado [...]”, (Nascimento; Silva, 2012, p. 88).

No mapeamento desta investigação, foram identificados uma alta incidência de modalizadores avaliativos, totalizando 83 (oitenta e três) trechos catalogados. Tais modalizadores foram materializados por meio das seguintes expressões: “infelizmente”, “os desentendimentos”, “tão cedo”, “incansavelmente”, “importante”, “grande”, “fundamental”, “equilibrada”, “demasiadamente”, “bastante”, “significativamente”, “importância extrema” e “bom”. A partir das reflexões sobre esse tipo de modalizador no *corpus* analisado, observamos que os elementos linguísticos que funcionam como modalizadores avaliativos foram, principalmente, adjetivos,

advérbios e expressões adjetivas, caracterizando, segundo a propósito comunicativo do locutor, a vivência e o aprendizado adquiridos durante o estágio curricular supervisionado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa se propôs a descrever o funcionamento semântico-argumentativo dos modalizadores avaliativos no gênero relatório de estágio. Além disso, os objetivos específicos foram identificar os modalizadores avaliativos utilizados pelos discentes para direcionar a argumentação no gênero relatório; mapear os modalizadores avaliativos identificados; analisar o funcionamento argumentativo desses modalizadores e verificar os efeitos de sentido dos modalizadores avaliativos identificados no *corpus*.

Em resposta aos objetivos propostos, podemos afirmar que os modalizadores avaliativos se apresentaram como importantes elementos no gênero relatório de estágio, principalmente devido ao conteúdo temático do gênero, que trata sobre o relato de práticas ou ações realizadas ou vivenciadas no estágio, objetivando apresentá-las de modo positivo ou negativo ao interlocutor – supervisor de estágio, organização concedente e instituição de ensino.

Constatamos que os estudantes fizeram uso desses elementos para avaliar os seguintes tópicos: setor de estágio, atividades realizadas, sobre a disciplina de estágio, experiências adquiridas no estágio, as dificuldades encontradas, os aspectos do campo de estágio e os resultados alcançados no estágio.

Assim, ao construir um discurso avaliativo a respeito das atividades do profissional e a conduta na profissão, o locutor imprime a ideia de que o profissional e as atividades desempenhadas por ele são importantes para as organizações. É a partir dos juízos de valores trazidos sobre a prática de estágio que os modalizadores avaliativos empregam sentido nos enunciados construídos ao longo do gênero relatório de estágio.

As expressões avaliativas podem confirmar o que defende Adelino (2014), de que nesse gênero os enunciados não são utilizados apenas para

relatar, mas também para expressar opiniões, avaliar e apresentar uma visão crítica da experiência vivenciada.

Dessa forma, podemos afirmar com base nas análises, que os modalizadores avaliativos fazem parte do estilo linguístico do gênero relatório curricular supervisionado, já que se constituem como elementos que aparecem significativamente no gênero, apresentando efeitos de sentido convergente com o objetivo do relatório de estágio.

Portanto, os objetivos do trabalho foram alcançados, visto que identificamos os modalizadores avaliativos e os efeitos de sentido promovido por eles. Os resultados alcançados não esgotam todas as possibilidades de análise, sendo necessário investigar como esses modalizadores aparecem em outros gêneros no âmbito acadêmico e profissional. Além disso, a pesquisa pode servir de fonte de pesquisa para os coordenadores de curso, coordenadores de estágio e estudantes em formação, principalmente para verificar como podem utilizar esses elementos para atingir seus objetivos comunicativos.

REFERÊNCIAS

ADELINO, Francisca Janete da Silva. A orientação argumentativa dos modalizadores

avaliativos. **Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação -**

EID&A, Ilhéus, n. 13, p. 18-35, jan/jun. 2017.

ADELINO, Francisca Janete da Silva. A modalização avaliativa no gênero relatório de estágio. *In: Congresso Internacional da Associação de Linguística e Filosofia a América Latina*—ALFAL, 2014, João Pessoa. Anais. João Pessoa: Editora Ideia, 2014. p. 1298-1313.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 10719**: informação e documentação: relatório técnico e/ou científico: apresentação. Rio de Janeiro, 2015.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. 6. Ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

CASTILHO, Ataliba Teixeira.; CASTILHO, Célia Maria Morais de. Advérbios modalizadores. *In*: ILARI, Rodolfo (Org.). **Gramática do português falado**. v. II. 4. ed. rev. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, [1993] 2002.

CERVONI, Jean. **A Enunciação**. São Paulo: Ática, 1989.

DUCROT, Oswaldo. **Polifonia de argumentação**: Conferencia Del Seminario Teoría de la Argumentación y Analisis Del Discurso. Cali, Universidad del Valle, 1988.

KOCH, Ingedore V. **Argumentação e linguagem**. 12. ed. São Paulo, Cortez, 2009.

KOCH, Ingedore V. **A inter-ação pela linguagem**. 11 ed. 3 reim. São Paulo: Contexto, 2018.

NASCIMENTO, Erivaldo Pereira. SILVA, Joseli Maria da. O fenômeno da modalização: estratégia semântico-argumentativa e pragmática. *In*: NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do (Org). **A argumentação na redação comercial e oficial**: estratégias semântico-discursivas em gêneros formulaicos. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012.

OLIVEIRA, Odisséa Boaventura de; TRIVELATO, Silvia Luiza Frateschi. Dos gêneros textuais utilizados na formação do professor de biologia. **Revista Delta**, v. 29, n. 2, São Paulo, 2013.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SANTOS, A. R. **Metodologia Científica**: a Construção do Conhecimento. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

VALEZI, Sueli Correia Lemes; ABREU-TARDELLI, Lília Santos; NASCIMENTO, Elvira Lopes. O gênero relatório técnico-científico: contribuições para seu ensino. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.21, n.1, p. 241-272, jan./jun. 2018.

OS VALORES ARGUMENTATIVOS NO GÊNERO REDAÇÃO ESCOLAR POR ALUNOS DO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO

Vanderlei Francisco de Lima¹

Clécida Maria Bezerra Bessa²

Antonia Cícera Silva³

INTRODUÇÃO

A tarefa de argumentar é, indubitavelmente, uma importante ação linguística e sociocomunicativa, através da qual as pessoas se apropriam de estratégias argumentativas para defender opiniões acerca de determinadas teses. Para isso, o(a) orador(a) recorre a valores argumentativos com finalidade de persuadir e convencer o auditório.

Neste trabalho, nosso objetivo principal é analisar os valores argumentativos e suas respectivas hierarquias em redações escolares escritas por estudantes do 3º ano do Ensino Médio a partir do trabalho com a pro-

-
- 1 Mestrando em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS/CAPF/UERN). Professor de Língua Portuguesa na rede estadual de ensino da Paraíba (SEECT/PB), professor polivalente do Ensino Fundamental Anos Iniciais na rede estadual de ensino do Rio Grande do Norte (SEEC/RN), e-mail: vanderleitralhosacademicos@gmail.com
 - 2 Doutora em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística (PROLING/UFPB). Professora da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), *campus* de Pau dos Ferros/RN, e-mail: clecida@ufersa.edu.br
 - 3 Mestranda em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS/CAPF/UERN). Professora de Língua Portuguesa da rede pública municipal de Farias Brito/CE e da rede estadual do Ceará, e-mail: silvinhabet1@yahoo.com.br

dução textual sobre o tema *A mulher do século XXI e os desafios para reduzir os casos de assédio sexual*.

Para tanto, procuraremos interpretar os principais valores argumentativos mobilizados pelos alunos/oradores na versão inicial de textos dissertativo-argumentativos considerando o tema proposto e entender como os valores argumentativos foram hierarquizados nos textos de versão inicial produzidos.

A perspectiva teórica é resultado de estudos embasados em autores como Perelman e Tyteca (2005), Reboul (2004), Abreu (2006), Souza (2003, 2008), entre outros.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Na perspectiva da Nova Retórica, a argumentação pretende “[...] provocar ou aumentar a adesão dos espíritos às teses que se apresentam a seu assentimento [...]” (Perelman; Tyteca, 2005, p. 50) Desse modo, a argumentação tem por fim ganhar a confiança do auditório e provocar a reação dele.

A argumentação nesta corrente teórica cumpre socialmente uma finalidade imprescindível, haja vista que é através da linguagem que o homem se relaciona socialmente na busca de persuadir e, conseqüentemente, de convencer o outro. Essa disposição à persuasão acontece através de argumentos valorativos manifestados pelo orador numa dada situação argumentativa (Souza, 2008).

Para Perelman e Tyteca (2005, p. 33), o auditório é o “[...] conjunto daqueles que o orador quer influenciar pela sua argumentação”. Conforme os autores, esse auditório pode ser particular (composto por um único sujeito e/ou por várias pessoas de um determinado grupo ou segmento social) ou universal (formado universalmente por todos).

Dessa maneira, no plano da argumentação faz-se necessário conhecer o auditório ao qual o orador se dirige para que se estabeleça um acordo prévio e, assim, o discurso argumentativo seja validado (Perelman; Tyteca, 2005).

Além dos conceitos teóricos já abordados, outro ponto indispensável dentro dos estudos argumentativos diz respeito aos três elementos da argumentação relacionados à persuasão e ao poder do convencimento difundidos na Retórica de Aristóteles: o *ethos*, o *logos* e o *pathos* (Aristóteles, 2005). Assim, no ato discursivo o orador (*ethos*) necessita criar uma imagem positiva de si, com a finalidade de validar seus argumentos (*logos*), ou seja, o orador deve argumentar, com consistência, firmeza e com objetividade para ganhar a confiança do auditório (*pathos*). Nessa mesma linha de raciocínio, Souza (2003) amplia essa discussão acerca dos pilares da argumentação afirmando que:

Nas interações discursivas que constituem as relações sociais dos seres humanos, os sujeitos falantes, os oradores, ao construírem os seus textos, o que implica em defender teses, dialogam com os seus interlocutores também nas relações estabelecidas entre as teses argumentadas, uma vez que, nessa interação dialógica, o orador almeja convencer o seu auditório da veracidade ou plausibilidade de seus argumentos, de sua tese (*logos*), ou muitas vezes, interpelá-lo (*pathos*) a agir de uma forma desejada pelo orador (*ethos*) (SOUZA, 2003, p. 64).

De acordo com o exposto, vemos que as relações dialógicas estabelecidas entre as pessoas visam defender pontos de vista, de modo a validar as teses argumentativas, eis a razão de considerarmos o *ethos*, o *logos* e o *pathos* como princípios fundantes responsáveis pela persuasão em uma dada ação argumentativa.

De modo geral, o orador necessita adaptar-se ao seu auditório de modo a reconhecer nele seus valores e necessidades para criar situações que permitam a comunicação e possível aceitação das suas teses (Perelman; Tyteca, 2005). Isso porque das teses a serem admitidas por aqueles a quem nos dirigimos deve estar centrada no tipo de auditório que temos e nas suas concepções.

O orador executa um diálogo permeado de intenções e, por vezes, não precisa falar o que um ou um pequeno grupo desse auditório espe-

ra ouvir, mas pode estruturar seu discurso baseado em valores que são universalmente aceitos pela maioria. Assim, segundo Perelman e Tyteca (2005, p. 37) “[...] Um discurso convincente é aquele cujas premissas e cujos argumentos são universalizáveis, isto é, aceitáveis, em princípio, por todos os membros do auditório, universal”. Nesse sentido, a admissão de valores correlatos ao auditório é um importante fator que valida os argumentos.

Compreender a importância dos valores na tessitura da argumentação é premissa indispensável e, neste trabalho, enveredamos nesta compreensão. Aqui, destacamos os valores, segundo o *Tratado da Argumentação*, de Perelman e Tyteca (2005), que servem como premissas para compreendermos os posicionamentos dos estudantes durante a produção de redações.

Os valores podem ser individuais, universais, abstratos, concretos, positivos e negativos. Antes de discutirmos e de exemplificarmos cada um desses tipos de valores, inicialmente vejamos o que entendemos por valores. Tomamos o conceito definido por Fiorin (2015, p. 200) quando diz que valores são “[...] balizas morais que uma dada sociedade numa determinada época considera como verdade. Assim, há valores como o bem, a beleza, a bondade, a pureza, o absoluto, a perfeição, a verdade, etc. [...]”. Vemos que os valores se correlacionam a concepções adquiridas pelos sujeitos ao longo de sua formação.

Na argumentação, os valores são, como vimos nas palavras de Fiorin (2015), demonstráveis por meio de atitudes, comportamentos, discursos, tomadas de posicionamentos frente a uma dada situação, etc., aceitos pelos sujeitos ou por determinados grupos num dado tempo e numa determinada sociedade. Isso se justifica porque nenhum discurso é neutro ou vazio, logo, “As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios” (Bakhtin, 2012, p.41).

Outro aspecto que nos chama a atenção se refere à importância que devemos atribuir a escolha de um valor sobre o outro, ou seja, a hierarquia, pois o auditório tende a “aceitar” o argumento apresentado pelo

orador com base no valor que detém em primeiro plano. Para Abreu (2006, p. 76): “[...] na verdade, o que caracteriza um auditório não são os valores que ele admite, mas como ele os hierarquiza. [...] As hierarquias de valores variam de pessoa para pessoa, em função da cultura, das ideologias e da própria história pessoal. [...]”.

Assim, conhecer quais valores se sobressaem é importante para a articulação do discurso argumentativo, pois o orador que pretende validar seus argumentos necessita atentar para as pessoas que compõem o auditório, no sentido de captar seus posicionamentos ideológicos com vistas a não se arriscar ao fracasso, ou seja, de não persuadi-lo satisfatoriamente.

É preciso destacar que os valores estão relacionados a ideias e a conceitos a serem aceitos pelo auditório e, sendo assim, pode variar a depender desse. Portanto, estabelecer um sentido ou uma definição geral sobre essa temática não é tarefa fácil, pois depende de um “acordo universal”, como bem apontam Perelman e Tyteca (2005) com vista a validar os fatos apresentados numa dada situação, mas que pode não servir para outra, por exemplo.

Neste sentido, temos os valores universais que são aqueles aceitos, portanto, compartilhados por todos os indivíduos, enquanto os particulares se restringem a um único indivíduo, a uma determinada sociedade ou grupos específicos de pessoas (Perelman; Tyteca, 2005). Esses exercem um papel importante porque nos ajudam a categorizar e a escolher o que é “útil” e o que é “sensível”, de acordo com as emoções que constatamos sobressair-se no auditório. Abreu (2006, p. 47) considera o dinheiro, o automóvel, a comida como exemplos ligados ao valor do útil e “[...] torcer por um time de futebol, ouvir música, fazer turismo, possuir jóias ou automóveis sofisticados [...]” são ações ou expressões valorativas que estão relacionadas ao sensível.

Compreender esses valores nos ajudam a construir os argumentos que pretendemos usar para conseguir a adesão do auditório, já que é fundamental saber que, num dado auditório, os valores não são impostos a todo mundo. Portanto, cabe ao orador gerenciar quais valores se destacam e podem ser usados na arte de argumentar.

Os valores concreto e abstrato são outras categorias que Perelman e Tyteca (2005) definem como indispensáveis ao mesmo tempo que estão interligados, pois um é utilizado para fundamentar o outro. Como exemplo de valor abstrato temos “a justiça ou a veracidade” e como valor concreto “a França e a Igreja”. Como podemos notar, para definirmos qual conduta (valor abstrato) é virtuosa numa dada situação, frequentemente temos que nos apoiar num modelo (valor concreto) ou vice-versa.

Por fim, temos os valores positivos que estão relacionados à nossa compreensão sobre o que é “justiça”, “bondade”, “beleza” e “verdadeiro” e os valores negativos que correspondem a atitudes e a pensamentos contrários aos primeiros, por exemplo: “injustiça”, “maldade” e “falsidade”. Esses valores “[...] marcam uma atitude favorável ou desfavorável a respeito do que apreciam ou depreciam sem o compararem com outro objeto [...]” (Perelman; 1992, p. 45-46). Desse modo, o orador que pretende convencer seu auditório através da persuasão deve ter claramente as especificidades e quais valores que o auditório detém.

METODOLOGIA

Sobre o percurso metodológico adotado na realização deste utilizamos a pesquisa de cunho bibliográfica, por meio da abordagem de pesquisa qualitativa e de cunho descritivo-interpretativa (Oliveira, 2008), já que nossa intenção, na análise dos dados, não é quantificá-los ou fazer uma representação quantitativa sobre os resultados encontrados, mas sim descrevê-los e interpretá-los, no sentido de analisá-los em busca de respostas para os questionamentos feitos na introdução do nosso trabalho. O *corpus* é composto por 05 (cinco) redações escritas na versão inicial e coletadas após a aplicação de uma intervenção didática realizada no primeiro bimestre do ano letivo de 2019, em uma escola da rede estadual de ensino da Paraíba, situada na cidade de Triunfo-PB. O gênero textual trabalhado foi escolhido em função da preparação dos estudantes do terceiro ano do ensino médio para a prova discursiva do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Assim, os sujeitos da nossa pesquisa foram os estudantes do 3º ano, turma “C”.

Para que fosse possível ter acesso aos textos e aos resultados a que chegamos, entramos solicitamos que assinassem o Termo de Esclarecimento Livre e Esclarecido (TCLE). As redações foram codificadas da seguinte forma: Texto 01 (texto um), Texto 02 (texto 02) e assim sucessivamente.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A seguir, apresentamos a análise dos principais valores argumentativos que os oradores utilizaram para construir e, conseqüentemente, validar a argumentação a respeito do referido tema.

● TEXTO 01:

REDAÇÃO

INSTRUÇÕES:

1. A redação deve ter no mínimo 15 e no máximo 30 linhas.
2. Transcreva seu texto com caneta esferográfica de tinta preta ou azul.
3. Escreva seu texto com letra legível. No caso de erro, risque, com traço simples, a palavra, a frase, o trecho ou o sinal gráfico e escreva, em seguida, o respectivo substituto.
4. Não será avaliado texto escrito em local indevido. Respeite rigorosamente as margens.
5. Não se esqueça de preencher a identificação.

Tema: A mulher do século XXI e os desafios para reduzir os casos de violência

Título (opcional): _____

1	Assédio. Pálio. Humilhação. A mulher contemporânea
2	tem rotando diariamente com o machismo. Os números de morte
3	femininas só tendem a aumentar, o chamado feminicídio. Atualmente
4	no Brasil, 3 mulheres morrem diariamente por crimes de ódio, devido ao
5	seu gênero. Maria da Penha, exemplo de quem lutou, resistiu, e hoje
6	graças a ela, brasileiras podem contar com o Juízo sobre o feminicídio
7	na maioria do Brasil, a lei Maria da Penha.
8	Pod-se afirmar que comparado a antigamente a violência as
9	mulheres diminuiu, ao contrário de seu espaço no mercado de trabalho,
10	que só vem aumentando ao passo dos homens. Estudos, inclusive, são
11	realizados no Brasil de 2010 a 2016 o número de ataques às mulheres aumentou
12	em quase mil por ano, totalizando cerca de 49.500 ataques anuais
13	às mulheres anualmente.
14	Vários artistas, tanto nacionais quanto internacionais, vem abraçando
15	a causa do feminismo. Nicki Minaj, rapper, cantora, atriz, compositora
16	e dubla-dora mundialmente, construiu crítica a sociedade machista dizendo
17	"quando uma mulher é forte, ela é - mas eu não tem autoridade, mas
18	quando um homem é forte, ele é o que manda". Tal crítica desce de
19	as mulheres desde os primórdios, quando ainda viviam para servir ao
20	homem, quando tinham que atuar humildemente e sem suldas a respeito
21	sem pela atomidade. É um fato, claramente, espelha a violência que hoje se
22	faz presente na nossa vida cotidiana.
23	Em virtude dos fatos mencionados, fica claro que cabe às mes-
24	-sitas para reabretem a violência doméstica e social contra a
25	mulher, e a conscientização do agressor, partindo de reconhecer
26	em sua. Da mesma forma, seria de grande ajuda a criação
27	de mais postos de trabalho às mulheres para comunidades
28	construídas.
29	
30	

ALUNO(A): Daniel Almeida dos Santos SÉRIE/ANO: 3º

DISCIPLINA: Redação PROFESSOR: Vanderlei F. de Lima ANO LETIVO: 2019 BIMESTRE: 1º
 ESCOLA: E.E.E.M. BERNARDINO JOSÉ BATISTA

A fim de sustentar a argumentação o aluno/orador recorre a valores abstratos, sendo esses predominantes em detrimento dos valores concretos. O primeiro valor abstrato e negativo responsável por validar a tese lançada é o “sofrimento” da mulher contemporânea, sendo manifestado por meio das seguintes palavras-chave: “Assédio. Pavor. Humilhação.” (linha 1). O aumento da “violência” também é outro valor abstrato com conotação negativa utilizado para justificar o argumento em relação aos casos de feminicídio contra a mulher, que, infelizmente, culmina em mortes, vejamos: “[...] Os números de mortes femininas só tendem a aumentar, o chamado feminicídio. [...]” (linhas 2 e 3).

Há, também, um valor concreto e outro universal através dos quais o orador encerra seus pontos de vista na introdução do texto. Esses valores se revelam na expressão “[...] a lei Maria da Penha.” (linha 7), por ser considerado um importante documento nacional em vigor atualmente, com força de lei, utilizado a favor da proteção das mulheres brasileiras, razão pela qual foram manifestados, na linha 5, mais dois valores abstratos considerados positivos (“perseverança e resistência”) para qualificar positivamente Maria da Penha, que se tornou símbolo de luta pelo fim da violência contra a mulher, por isso o título da lei.

Restringindo-se ao início do segundo parágrafo do texto, é possível inferir que o aluno/orador recorre, respectivamente, aos valores argumentativos abstratos e positivos “dignidade social” (linhas 8 e 9) e “ascensão profissional” (linhas 9 e 10) ao fazer uma relação comparativa no tempo sobre a violência contra a mulher, bem como seu espaço de atuação profissional na contemporaneidade no seguinte trecho: “[...] comparado a antigamente a violência as mulheres diminuiu, ao contrário de seu espaço no mercado de trabalho, que só vem aumentando ao passar dos anos. [...]” (linhas 8 a 10).

No terceiro parágrafo do texto, temos, implicitamente, a “união” manifestada através de uma parcela de pessoas da sociedade que, juntas, lutam contra o feminicídio (linhas 15 e 16) enquanto relevante valor ar-

gumentativo abstrato, positivo e individual, tendo sido utilizado para sustentar a tese de que “*Vários artistas, tanto nacionais quanto internacionais, vem abraçando a causa do feminismo*” (linhas 15 e 16). Aqui, ainda há outro valor argumentativo abstrato de cunho negativo “*humilhação*” (21), utilizado pelo orador para justificar que, desde tempos longínquos, a mulher tinha a obrigação de servir ao homem, o que caracteriza uma relação de assujeitamento, ou seja, de subordinação para satisfazer suas vontades.

Ao concluir seu texto, o orador retoma a tese principal, mobilizando, para isso, mais dois valores argumentativos abstratos com valoração positiva, que funcionam como possíveis propostas para solucionar os casos decorrentes do feminicídio. Esses valores são “*conscientização*” (linha 26) por parte de quem comete o crime e “*proteção*” (linhas 27 a 29) às mulheres que se enquadram principalmente num contexto mais vulnerável economicamente.

Como vimos no texto 01, há vários valores argumentativos que expressam e fundamentam ideologicamente os pontos de vista do aluno/orador sobre o tema em discussão. Além disso, a maneira como esses valores foram hierarquizados no plano textual contribuiu para a construção da argumentação, visando a persuasão e conseqüentemente a adesão do auditório.

No texto analisado, os valores argumentativos foram hierarquizados do maior para o menor grau de importância para garantir a persuasão do auditório, considerando que o sofrimento, o feminicídio e (Lei) Maria da Penha assumem o topo dessa hierarquização, pois é a partir desses três valores centrais que o aluno/orador constrói, no decorrer do texto, toda sua argumentação, apoiando-se, portanto, em importantes argumentos valorativos como vimos na tessitura do texto 01. A organização desses valores nos permite interpretar que há uma maior recorrência de valores abstratos e positivos, seguidos de outros valores negativos, um valor concreto, um valor universal e outro individual.

● TEXTO 02:

REDAÇÃO

INSTRUÇÕES:

1. A redação deve ter no mínimo 15 e no máximo 30 linhas.
2. Transcreva seu texto com caneta esferográfica de tinta preta ou azul.
3. Escreva seu texto com letra legível. No caso de erro, risque, com traço simples, a palavra, a frase, o trecho ou o sinal gráfico e escreva, em seguida, o respectivo substituto.
4. Não será avaliado texto escrito em local indevido. Respeite rigorosamente as margens.
5. Não se esqueça de preencher a identificação.

Tema: *A mulher do século XXI e os desafios para reduzir os casos de assédio sexual*

Título (opcional): *A mulher e os desafios que tendem a enfrentar na sociedade.*

1	A imagem da mulher no século XXI, em relação a outros
2	tempos, melhorou em diversos em diversos aspectos. Porém, em
3	outros permanecem sendo discriminadas, vivendo em uma
4	sociedade machista.
5	Sempre foram vistas como um indivíduo, cuja suas fun-
6	ções era realizar tarefas domésticas, enquanto os homens
7	trabalham, sustentando a sua casa e sua família. En-
8	tretanto, essa concepção mudou.
9	Hoje possuem direitos iguais, cujo eles podem ser independen-
10	tes, trabalhando, tendo sua própria renda pelo seu
11	determinado esforço, além de possuir direitos na prespice-
12	dades, familiar, entre outros.
13	contudo, infelizmente há muitas vítimas da submissão,
14	desrespeitos e da violência, como também, inúmeras casos
15	envolvendo: agressões, assédios e Prostiuições. Crimes
16	ass quais, muitos pretendem esconder, ao invés de de-
17	nunciar, por medo e vergonha.
18	Portanto, é necessário denunciar, qualquer tipo de
19	agressão, seja ela física ou mental, existindo uma
20	situação mais grave como o feminicídio.
21	
22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	

ALUNO(A): *Isabella Maria Monteiro* SÉRIE/ANO: *3º C*

DISCIPLINA: Redação PROFESSOR: Vanderlei F. de Lima ANO LETIVO: 2019 BIMESTRE: 1º
ESCOLA: E.E.M. BERNARDINO JOSÉ BATISTA

A tese principal da aluna/oradora se apoia, exclusivamente, em valores argumentativos de cunho abstratos, como é o caso de “*identidade*” (linhas 1 e 2) para caracterizar a mulher nos tempos atuais em contraposição com o perfil da mulher em tempos passados. Além desse valor, a oradora concluiu a sua tese recorrendo ao valor abstrato negativo “*discriminadas*” (linhas 3 e 4) para argumentar que, apesar dos avanços que a mulher teve ao longo da história, ela ainda sofre com a discriminação decorrente do machismo, característica de uma sociedade machista, representada pela imagem do homem como um ser opressor e/ou superior.

No segundo parágrafo, a expressão “*esposa recatada*” (linhas 5 e 6) nos permite inferir que a mulher ideal, no passado, era vista como recatada e incapaz de assumir outras funções além de dona de casa, tendo a vida relegada, apenas, ao lar. Por essa razão, a expressão em destaque é um valor argumentativo individual, por representar a figura feminina em uma determinada sociedade no passado. No entanto, valores argumentativos abstratos e positivos foram mobilizados no terceiro parágrafo do texto, a fim de definir a mulher na sociedade atual, não mais como um ser submisso ao homem como antigamente. São os valores “*independente*” (linhas 9 e 10), “*determinada*” e “*esforçada*” (linha 11), os quais determinam o protagonismo feminino, isto é, a mulher do século XXI é livre e capaz de conquistar o que desejar, inclusive seu trabalho e, com isso, a sua própria renda.

No terceiro parágrafo, a oradora utiliza valores argumentativos abstratos negativos ao defender a tese que a imagem da mulher, na contemporaneidade, necessita ser respeitada em alguns aspectos, principalmente sua integridade física, psicológica e moral, pois, para a autora, ainda existem casos reais em que “[...] *há muitas vítimas da submissão, desrespeitos e da violência [...] agressões, assédios [...]*” (linhas 13 a 15). Esses pontos de vistas foram, indubitavelmente, respaldados nos valores “*violência*” (linha 14), “*medo*” e “*vergonha*” (linha 17), por evidenciarem que muitas mulheres do século XXI são vítimas e, ao mesmo tempo, submissas ao homem porque algumas não têm coragem de denunciar, publicamente, o agressor contra os casos de assédio sexual.

A conclusão, de forma breve e vaga, lançou algumas propostas como solução para a problemática na tentativa de encerrar sua argumentação respondendo ao tema proposto da redação, mas deixou a desejar porque não retomou a tese principal.

Neste texto, os valores argumentativos abstratos são predominantes em relação aos concretos. Possivelmente, essa recorrência esteja relacionada ao fato de que, do início ao fim do texto, a oradora argumenta procurando usar vários adjetivos para tentar caracterizar a figura da mulher no passado e na contemporaneidade.

Assim, os principais valores argumentativos utilizados que assumem o topo da hierarquia são a identidade feminina e a discriminação contra a mulher, já que, por meio deles a oradora constrói sua tese com vista a persuadir o auditório.

• TEXTO 03:

REDAÇÃO

INSTRUÇÕES:

1. A redação deve ter no mínimo 15 e no máximo 30 linhas.
2. Transcreva seu texto com caneta esferográfica de tinta preta ou azul.
3. Escreva seu texto com letra legível. No caso de erro, risque, com traço simples, a palavra, a frase, o trecho ou o sinal gráfico e escreva, em seguida, o respectivo substituto.
4. Não será avaliado o texto escrito em local indevido. Respeite rigorosamente as margens.
5. Não se esqueça de preencher a identificação.

Tema: A mulher do século XXI e os desafios para redigir os casos de assédio sexual

Título (opcional): A mulher viada na sociedade e seus direitos.

1	Muitos tem se discutido sobre assédio sexual contra as
2	mulheres, atualmente isso acontece muito, apesar das mulhe-
3	res já estarem ocupando espaços de suma importância na
4	sociedade ainda existe pensamentos machistas. O
5	que fazer para redigir os casos de assédios?
6	Embora muitas mulheres seque assédios seja no
7	trabalho, na rua, no ônibus, até mesmo na sua casa,
8	pesquisas afirmam que mais de 70% das mulheres
9	não denunciam seus assediadores por medo, vergonha,
10	humilhação que passam diante a sociedade. A justiça não
11	atribui nenhuma punição para os assediadores isso leva
12	as mulheres se calarem diante dos fatos.
13	A sociedade deve rever os seus valores culturais, acabando
14	com esse machismo que muitas tem que se desam de casa
15	cuidar dos filhos, e ser submissas do homem. A mídia pub-
16	licasse cada vez mais informações contendo uma solução
17	para casos e atendimentos as vítimas, e governos encara-
18	gar-se da responsabilidade que tem em aplicar a puni-
19	ção quanto os assediadores, houvera diminuição dos crim-
20	es envolvendo mulheres.
21	E de suma importância que mulheres tenha direitos
22	de viver sem medo, o governo deve criar leis para con-
23	tar e punir os assediadores, conscientizar a sociedade
24	que mulher não é objeto sexual e deve ter direitos
25	iguais e quando ela falar "não" deve ser respeitada.
26	
27	
28	
29	
30	

ALUNO(A): Maria Rosa Rufino de Sousa SÉRIE/ANO: 3º C

DISCIPLINA: Redação PROFESSOR: Vanderlei F. de Lima ANO LETIVO: 2019 BIMESTRE: 1º
ESCOLA: E.E.E.M. BERNARDINO JOSÉ BATISTA

Logo na introdução do texto 03, a oradora recorre a valores abstratos e negativos: “assédio sexual” (linha 01) e “machismo” (linha 04), que amparam a tese central. Ao concluir a introdução com uma pergunta, espera-se que ela apresente, ao longo dos parágrafos seguintes, outros

valores argumentativos que respondam a seus argumentos. A argumentação principal deste parágrafo é a questão de que, infelizmente, na atualidade, muitas mulheres são vítimas de casos de assédio sexual, mas que a maioria se cala diante desses casos, não denunciando o agressor. Esse ponto de vista da oradora está respaldado nos seguintes valores abstratos e negativos: “*não denunciam*” (*omissas*) (linha 09), “*medo*”, “*vergonha*”, “*humilhação*” (linhas 09 e 10). Por esses motivos, elas se calam porque, infelizmente, se sentem “*desprotegidas*” (linha 11) pela falta de impunidade da justiça brasileira.

No segundo parágrafo, a oradora utiliza outros argumentos que se distanciam, parcialmente, da tese central e, ao mesmo tempo, tenta responder à indagação feita, ancorando-se nos seguintes valores argumentativos abstratos e positivos: “*acolhimento*” (linha 17) para se referir às mulheres que sofrem de assédio sexual, mas não deixa claramente explícita, no referido parágrafo, de quem será a incumbência de acolher as vítimas; e “*justiça*” (linhas 18 e 19) que é uma importante medida a ser tomada pelo governo em relação à aplicabilidade das leis de proteção à mulher, dentre elas destacamos a Lei Maria da Penha, apesar de não estar explicitamente marcada no texto, como uma das estratégias para que haja a diminuição de crimes de assédio sexual contra as mulheres.

Na conclusão, a oradora finaliza seu texto com dois valores argumentativos abstratos, positivos e universais ao fazer uso da expressão “[...] *direitos de viver sem medo* [...]”. (linhas 21 e 22), sendo esses valores interpretados como “*proteção*” e “*justiça*”. Aqui, inferimos que ela utiliza tal expressão para encerrar sua argumentação defendendo o ponto de vista que a mulher contemporânea necessita ter seus direitos assegurados perante a sociedade. Dentre esses direitos, a autora destaca o direito de viver plenamente. Para isso, atribui essa responsabilidade da não violação desse direito ao poder público, ou seja, aos governos federal, estadual e municipal, ao poder judiciário e, também, à sociedade de modo geral, ao defender a necessidade de a população se conscientizar de que a mulher não deve ser “objeto sexual” de homens assediadores e machistas.

A análise revela que a oradora se apropriou de valores argumentativos abstratos, positivos, negativos e universais para defender seus argu-

mentos em relação à tese principal. Assumem o topo da hierarquia de valores “*assédio*” e “*machismo*”, já que é através deles que os argumentos são construídos, passando-nos a ideia de uma mulher que ainda vive socialmente omissa, necessitando da justiça brasileira para garantir direitos básicos e invioláveis, tais como o acolhimento e a proteção.

● **TEXTO 04:**

REDAÇÃO

INSTRUÇÕES:

1. A redação deve ter no mínimo 15 e no máximo 30 linhas.
2. Transcreva seu texto com caneta esferográfica de tinta preta ou azul.
3. Escreva seu texto com letra legível. No caso de erro, risque, com traço simples, a palavra, a frase, o trecho ou o sinal gráfico e escreva, em seguida, o respectivo substituto.
4. Não será avaliado texto escrito em local indevido. Respeite rigorosamente as margens.
5. Não se esqueça de preencher a identificação.

Tema: A mulher da família XXI e o desafio para a mulher no
caso de assédio sexual.
 Título (opcional): A Mulher na Sociedade

1	Uma mulher nunca foi tão simples, os tempos passaram, não se
2	teve a realidade de estudo, os bancos ainda podem ficar
3	além de dentro de casa, os tempos não são iguais, a realidade
4	dos casos de assédio e machismo, a um tempo, igualmente
5	o trabalho doméstico não apenas como antes, mas foi
6	ocorre a meio tempo, as mulheres têm medo de demissão,
7	por serem mulheres, começam a sofrer e a sofrer em
8	um trabalho ainda maior, tem a esperança que o empregador
9	(empresário) mudará, muitas vezes ocorrem em parte
10	com o tempo as mulheres foram se empolgando, começaram
11	com estudos, começaram a trabalhar, mesmo assim o seu
12	papel na sociedade não foi bem visto, começaram a ser
13	mesmo tempo que os homens, mas com uma visão diferente
14	de serem salariais, mesmo os casos de macho, o chamado
15	feminicídio, ou seja, homens que não aceitam o fato das
16	mulheres terem um cargo no mesmo nível que eles.
17	Provavelmente se os poderes se investigassem mais
18	a falta da mulher prometeriam mais salariais, porém
19	balançam a falta da mulher, prometeriam mais salariais
20	possibilitariam, expõem sobre o respeito e a realidade
21	a mulher na área, e que os argumentos de serem castigos
22	mais rápidos.
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	

ALUNO(A): Maria da Conceição Pereira Lopes SÉRIE/ANO: 3º

DISCIPLINA: Redação PROFESSOR: Vanderlei F. de Lima ANO LETIVO: 2019 BIMESTRE: 1º
 ESCOLA: E. E. E. M. BERNARDINO JOSÉ BATISTA

No parágrafo introdutório, ao apresentar a tese principal de que “*Ser mulher nunca foi tão simples [...]*” (linha 01), principalmente em tempos passados, temos a presença implícita da “*exclusão social*”, um importante

valor argumentativo abstrato e negativo mobilizado para justificar a ideia da dificuldade das mulheres no que se refere ao direito de estudar—“[...] *não se tinha oportunidade de estudo* [...]” (linhas 1 e 2).

A partir do primeiro parágrafo de desenvolvimento, a oradora começa a ampliar a sua argumentação recorrendo a outros valores para validar a tese principal. Como forma de persuadir o seu auditório a respeito de que ser mulher, ao longo da história, nunca foi fácil, ela aborda o argumento da violência doméstica como sendo uma ação praticada por muitos homens desde muito tempo. Destacamos, aqui, os seguintes valores abstratos e negativos: “*medo*”, “*vergonha*”, “*ameaças*” (linhas 6 e 7). Em outras palavras, inferimos que se por um lado a mulher, que é vítima de violência doméstica, não tem coragem de denunciar o seu companheiro, por outro ela age dessa maneira porque acredita, esperançosamente, que dando uma segunda chance a violência não se repetirá contra ela porque ele (seu companheiro) mudou suas atitudes comportamentais para melhor, como podemos comprovar, respectivamente, por meio dos valores argumentativos abstratos e positivos “*esperança*” (linha 8) e “*conscientização*” que está implicitamente marcada pelo verbo “*mude*” no início da linha 9.

No segundo parágrafo de desenvolvimento, a oradora argumenta que, após muito tempo de lutas, a mulher foi conquistando alguns espaços na sociedade, dentre eles cursar uma faculdade. Essa argumentação inicial se sustenta nos valores argumentativos abstratos e positivos “*empoderamento*” (linha 10) e “*direitos*” (linha 11). A partir do final da linha 11, predomina a ideia de que, embora tenha havido avanços ao longo da história em prol dos direitos da mulher, ela ainda não é tão reconhecida em sua atuação profissional, apesar de ser capaz de exercer muitos cargos como os homens. O valor argumentativo negativo que ampara este argumento é “*desvalorizada*” (linha 12) para fundamentar a segregação da mulher em relação à atuação masculina no que diz respeito à função e à remuneração no setor profissional.

No parágrafo conclusivo, surgem mais dois valores abstratos e positivos: “*conscientização*” (linha 17) e “*respeito*” (linha 20) em defesa da mulher, finalizando seu texto com uma proposta de solução um tanto vaga, mas que atende ao tema de redação proposto.

Neste texto, assumem o topo da hierarquia de valores abstratos, negativos e positivos. Os valores foram organizados em dois polos antagônicos socialmente marcados: um passado marcado pela exclusão e um presente que, embora seja marcado por alguns casos de violência contra a mulher, ela segue na busca pelo empoderamento social, pela garantia de seus direitos, pela sua valorização profissional e, sobretudo, pela conscientização de que a mulher deve ter seu espaço na sociedade, logo, deve ser respeitada por todos.

● TEXTO 05:

REDAÇÃO

INSTRUÇÕES:

1. A redação deve ter no mínimo 15 e no máximo 30 linhas.
2. Transcreva seu texto com caneta esferográfica de tinta preta ou azul.
3. Escreva seu texto com letra legível. No caso de erro, risque, com traço simples, a palavra, a frase, o trecho ou o sinal gráfico e escreva, em seguida, o respectivo substituto.
4. Não será avaliado texto escrito em local indevido. Respeite rigorosamente as margens.
5. Não se esqueça de preencher a identificação.

Tema: *A mulher do século XXI e os desafios para atingir seu pleno direito*

Título (opcional): *Construindo a valência*

1	Sabemos que desde de muito tempo o assédio sexual contra a
2	mulher vem crescendo e se estende por muitos lugares e o quanto
3	mais vale as vezes que iremos falar e discutir hoje, porque não
4	temos que quebrar o silêncio que nos prende.
5	Uma mulher nunca vai pedir para ser respeitada ou está
6	forçada não é porque uma mulher tá com umohnt curta que
7	ela tá passando para ser respeitada e para ser tratado com falta
8	de respeito, milhões de mulheres são estupradas e violentadas por
9	seus maridos namorados e até mesmo por homens que elas nem
10	conheci no mês de fevereiro já foi registrada mas se top causas
11	de feminicídio em um mês e a taxa de omicídio vai continuar
12	ingrando que não tem que e com isso ou com alguém da sua
13	família que ela era garota de programa que ela tá usando um
14	mas uma roupa curta mas mesmo assim não somos mulheres so-
15	mos frangi temos sentimentos temos família e namorados que cada vez
16	que vamos respeitando ou violentados não destruídas; se uma
17	mulher é violentada toda uma nação feminina é violentada também, e
18	muitas pessoas por isso caladas sofrendo em silêncio porque tem
19	medo de reprovacion de da parte e a justiça falhar e ter a sua
20	vida marida por alguém que não colocaram atroz das graças.
21	Mas sabemos que podemos mudar isso que as mulheres ainda
22	tem vez para falar se defender e quebrar o tabu, ainda temos
23	vez para dizer não, mas para pedir de mal gosto, não para falar,
24	trabalho e pagar por sermos quebrar o silêncio e abrir as nossas
25	vozes e nos defender, não devemos aceitar esse caladas, elas falar
26	é a melhor opção.
27	
28	
29	
30	

ALUNO(A): *Diamity Alana de Souza*

SÉRIE/ANO: *3º C*

DISCIPLINA: Redação PROFESSOR: Vanderlei F. de Lima ANO LETIVO: 2019 BIMESTRE: 1º
ESCOLA: E. E. E. M. BERNARDINO JOSÉ BATISTA

Na introdução, é perceptível a inserção da oradora como representação de uma classe/segmento (mulher), quando no final do parágrafo propõe que se rompa o silêncio para alcançar a liberdade: “*nós temos que quebrar o silêncio que nos prende*”(linhas 03 e 04). Ao usar os termos “*nós temos*” e “*nos prende*” vê-se que a oradora faz uso do valor concreto (“*nós*” = ela e seus interlocutores enquanto sujeitos da ação) e do valor abstrato (“*silêncio*” = uma força que faz calar) para reforçar ou persuadir o auditório, por meio de sentimentos de solidariedade e de liberdade, a aceitar seus argumentos. O uso desses pronomes segue por todo o texto, por vezes de modo implícito, “[...] *nós somos mulheres somos frageis temos sentimentos...*” (linhas 14 e 15).

A oradora prossegue sua argumentação, no segundo parágrafo, ressaltando o quanto a sociedade está permeada pelo valor abstrato do machismo, pois a mulher torna-se posse de outrem. Isso é ressaltado na linha 06, quando a oradora diz que uma mulher não pode sofrer violência por decorrência do tipo de vestimenta que usa “*porque ta com um short curto*”, nem tampouco porque “*ela era garota de programa que ela tava usando uma roupa curta*” (linhas 13-14).

A argumentação do texto prossegue com foco nos valores abstratos, pois a oradora caracteriza a mulher como “*fragei*”, “*temos centimentos, temos familia e sonhos*” para provocar a sensação de piedade no auditório. Evidencia-se ainda o uso de valores universais em: “*se uma mulher é violentada toda uma nação feminina é violentada também*”, assim, equipara-se a violência individual para todo o grupo. Cabe salientar a presença de valores negativos: “*medo de sepronunciar*”, “*morta*”, “*tapas*”, “*socos*”, “*ponta pés*”, no último parágrafo, articulados no discurso para causar um estranhamento ou, como podemos dizer, um choque de realidade com o objetivo de chamar a atenção através da repugnância.

Para concluir, a aluna/oradora propõe que a liberdade é possível através do ato de usar a voz para denunciar os abusos: “*abrir os nossos bacos e nos defender*” (linhas 24 e 25) e “*aliás falar é a melhor opção*” (linhas 25 e 26). No entanto, não deixa claro como essa fala possibilitará respeito e liberdade à mulher, já que ela não especifica (valor concreto) para quem

essa fala deva ser dirigida, se para um órgão de proteção à mulher, se para a justiça, etc.

A expressão valorativa “assédio sexual” assume o topo da hierarquia de valores porque aparece constantemente no texto, por vezes com o sinônimo de falta de respeito, violência, tapas, pontapés e outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise nos levou à conclusão de que ao defender suas teses, os oradores expressaram razões ideológicas, ou seja, opiniões valorativas manifestadas através de relevantes argumentos, no intuito de persuadir e, conseqüentemente, convencer seu auditório. Ademais, do ponto de vista da recorrência dos valores argumentativos presentes nos cinco textos analisados, percebemos que alguns deles se repetem em mais de um texto, como é o caso de “medo” nos textos 02, 04 e 05, além de “vergonha” nos textos 02 e 04, “conscientização” nos textos 01 e 04, os quais são classificados como valores abstratos, sendo os dois primeiros negativos e o terceiro positivo. Outro valor argumentativo que se repete é “assédio” para se referir à mulher vítima da violência sexual, como bem consta nos textos 03 e 05.

Ao defender seus pontos de vista sobre “*A mulher do século XXI e os desafios para reduzir os casos de assédio sexual*”, também inferimos que há uma recorrência pela utilização de valores abstratos em detrimento dos concretos, estando os valores negativos e positivos numa mesma escala hierárquica, haja vista que todos os textos apresentaram esses mesmos valores.

Acreditamos que essa recorrência dos valores abstratos (ora negativos ora positivos) justifica-se porque, as estratégias de persuasão lançadas pelos oradores se voltam para uma argumentação voltada para caracterizar a mulher, especialmente na contemporaneidade, além de trazer valores que expressam os sentimentos da figura feminina frente aos casos de assédio sexual. Por fim, nesses textos também constatamos que os oradores recorrem a valores argumentativos, hierarquizados do maior

para o menor grau de importância, para organizar e defender seus pontos de vista acerca do tema proposto para produção escrita.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Retórica**. 2.ed. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2005.

ABREU, A. S. **A arte de argumentar: gerenciando razão e emoção**. 9. ed. Cotia: Ateliê Editorial, 2006.

BAKHTIN, M.M. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem/ Mikhail Bakhtin (V. N. Volochínov)**. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

PERELMAN, C. **O Império Retórico: retórica e argumentação**. 1. ed. Lisboa: Asa Editores, 1992.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da Argumentação: a nova retórica**. 2. ed. Trad. de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

REBOUL, O. **Introdução à retórica**. Tradução de I.C. BENEDE-TTI. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SOUZA, G. S. de.; A argumentação no discurso: questões conceituais. In: FREITAS, A. C. de.; RODRIGUES, L. de. O.; SAMPAIO, M. L. P. **Linguagem, discurso e cultura: múltiplos objetos e abordagens**. Pau dos Ferros–RN: Queima-bucha, 2008.

SOUZA, G. S. de. **O Nordeste na mídia: um (des)encontro de sentidos**. Tese de doutorado. Araquara: UNESP, 2003.

SEÇÃO 6

GÊNEROS
TEXTUAIS/DISCURSIVOS
E METODOLOGIAS DE
ANÁLISE

PERSPECTIVAS SOBRE OS METAGÊNEROS NO QUADRO DOS ESTUDOS RETÓRICOS DE GÊNEROS

Antonio Artur Silva Cantuário (UFPI)¹
Carolina Aurea Cunha Rio-Lima (UFPI)²
Francisco Alves Filho (UFPI)³

Notas iniciais

O conceito de metagênero é relativamente novo na discussão sobre gêneros e poucas pesquisas utilizam essa noção como uma categoria de análise. Quanto ao conceito de metagênero em si mesmo, poucas são as teorizações e críticas ao que foi proposto inicialmente por Giltrow (2002). Essa proposta da autora é, normalmente, o texto base para os estudos desenvolvidos sobre esse assunto.

-
- 1 Graduado em Letras Português pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Mestre em Letras pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Professor das redes públicas de educação básica e superior. Membro do núcleo de pesquisas CATAPHORA. Atualmente cursando doutorado em linguística na UFPI.
 - 2 Graduanda em Letras português pela Universidade Federal do Piauí (UFPI) onde também concluiu mestrado em letras. Membro do núcleo de pesquisas CATAPHORA. Atualmente cursando doutorado em linguística na Universidade Federal do Piauí (UFPI).
 - 3 Graduado em Letras português pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Mestrado em Linguística pela Universidade Federal do Pernambuco (UFPE). Doutorado em linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor titular da Universidade Federal do Piauí (UFPI), atuando na graduação e pós-graduação. Coordena o núcleo de pesquisas CATAPHORA.

No Brasil, sob a perspectiva dos Estudos Retóricos de Gênero (ERG), foi investigado como os metagêneros têm a capacidade de estabilizar e regular outro gênero (Nunes, 2018). Outros trabalhos se debruçaram na investigação de orientações explícitas em tutoriais do *Youtube* sobre a escrita de algumas seções do TCC (Cantuário, 2020; Cantuário; Alves-Filho, 2021) e em manuais de escrita de TCC (Oliveira, 2020). Duas reflexões importantes a serem levantadas sobre esses trabalhos são as possibilidades de um metagênero ser tácito ou explícito.

Fundamentado em Giltrow (2002), Nunes (2018) defende que o verbete de um dicionário é um metagênero tácito, uma vez que a definição do que é um memorando ajuda os escritores desse gênero-alvo a cumprirem com seu objetivo. A justificativa do autor é que o verbete não guia explicitamente a produção de outro gênero, mas a explicação presente nos dicionários estabiliza o que se compreende como um memorando, portanto, influenciando em sua produção.

A partir dessa defesa, podemos questionar se todos os gêneros, que auxiliam na aprendizagem de um gênero e que não o fazem explicitamente, são um metagênero. A situação que colocamos é a seguinte: diante da necessidade de produzir um artigo, por exemplo, um pesquisador iniciante escolhe alguns artigos coletados em periódicos para servirem-lhe de modelo em sua própria escrita. Questionamos: o gênero artigo, nesse contexto específico, sendo utilizado como modelo ou referência, torna-se metagênero? Apesar de não haver uma orientação explícita, o uso que está sendo feito é em busca de uma aprendizagem, haja vista a leitura não ser orientada para a apreensão do conteúdo, mas para a percepção da organização das informações, da divisão das seções, do que dizer, do que não dizer. Consequentemente, uma das perguntas que buscamos responder neste trabalho é se todo gênero é um metagênero ou há a possibilidade de cumprir função parecida.

O prefixo *meta* levanta algumas questões quanto ao seu significado na construção do termo metagênero⁴. Em primeiro lugar, metagêneros seriam além do gênero? Isso implica o que exatamente? O que seria

4 <https://www.flip.pt/Duvidas-Linguisticas/Duvida-Linguistica/DID/1846>
<https://dicionario.priberam.org/meta>

o além do gênero? Em segundo lugar, *meta-* pode ter um sentido de posterior. Metagêneros, então, seriam posteriores aos gêneros? Em que sentido? O terceiro questionamento é: os metagêneros seriam uma mudança nos gêneros? Por fim, a quarta e última questão é: o metagênero é uma reflexão sobre si? Em outras palavras, seria o gênero refletindo sobre o gênero?

Sobre o primeiro ponto levantado, é difícil dizer que existe um além-gênero, quando tomamos como fundamento teórico a noção de gênero nos ERG. Dentro dessa perspectiva, o conceito de gênero envolve os sujeitos, o contexto, o aspecto formal, a substância, o contexto social, os conhecimentos compartilhados, o agir com a língua para responder a uma demanda. O segundo significado relaciona-se diretamente com a nossa discussão: metagênero como secundário ao gênero, possibilitando compreendê-los a partir do reconhecimento por uma comunidade de como se poderia apresentar um gênero novo a membros iniciantes. Uma prática que precisa de alguma regulação para que possa permitir uma estabilidade nas respostas e possa também auxiliar a entrada de novos membros à comunidade, os iniciantes.

No terceiro questionamento, retomamos o que Nunes (2018) disse sobre o verbete de dicionário. Tacitamente, o verbete serve para estabilizar a produção de um memorando, assim como manuais e tutoriais. Por outro lado, o prefixo *meta-* nos leva a pensar nas possibilidades de mudança. Se o verbete é alterado, ou se os tutoriais do *Youtube*, que ainda não são validados pela comunidade científica (Cantuário, 2020), apresentam valores e orientações dissonantes do que já está bem estabelecido, em que mudanças podem ocorrer na própria formulação do metagênero enquanto um epifenômeno e na modelização do gênero. Porém, se considerarmos que os gêneros diacronicamente estabelecem a tradição de uma prática recorrente e com relativa estabilidade, os metagêneros deveriam *a priori* promover um equilíbrio nos contextos em que estão indexados. Nem sempre é o que acontece.

A proposta que se coloca aqui tenciona um movimento de restrição e de proposição. Esse movimento foi motivado pelo caráter metafórico que Giltrow (2002) atribui ao conceito de metagênero, comparando-o

com uma atmosfera. Ainda que válida, a noção de atmosfera se mostra muito ampla, buscando dar conta de fenômenos diversos. Pensando na atmosfera da Terra, tudo o que está contido no planeta está também contido nessa camada que o envolve. Os metagêneros, conseqüentemente, teriam que ser essa camada que tudo contém. Devido a essa abrangência, partimos para uma restrição do conceito, como também pretendemos propor uma nova categoria de análise que seja capaz de abarcar outras situações de aprendizagem dos gêneros sem necessitar de uma orientação explícita.

Dessa forma, buscamos apoio nas reflexões da análise crítica de gêneros, com ênfase no estudo de natureza bibliográfica, descritiva e crítica, em um percurso dialético que nos permitiu não só encontrar conceitos e apresentá-los, mas também confrontá-los com as reflexões que trazemos ao longo do texto. A natureza metodológica do artigo se avinha, portanto, de nosso intento em problematizar um tema que está posto no ERG, porém no Brasil tem sido objeto de pouca discussão, possivelmente, pela complexidade que o cerca, fato que também justifica a relevância do que se propõe ao longo deste estudo.

Nas próximas seções, discutiremos o que se entende por metagêneros enquanto uma categoria de gêneros e, por fim, apresentaremos a síntese do texto de Giltrow (2002) ampliando nova proposição do conceito de metagênero.

Estudos Retóricos de Gêneros (ERG)

Os Estudos Retóricos de Gêneros (ERG) esboçam um quadro teórico que concebe gêneros como formas de vida, de ações sociais e formas de organização psicossocial (Miller, 1984; Bazerman, 2006). Devitt (2004), Freedman; Medway (1994), Schryer (1994) entre outros também figuram como estudiosos que ajudaram a ampliar e problematizar a definição de gêneros no ERG, ainda que sejam citados com menos frequência no cenário brasileiro. Entendemos, em acordo a essa tradição, que os gêneros se constituem no social e pela linguagem, como as ações tipificadas em situações recorrentes.

No dizer de Miller (2009), os gêneros significam muito mais o conhecimento criado pela prática recorrente que seus aspectos estritamente formais, que têm sua importância no que a autora cunhou forma-substância, isto é, composição e função. Bazerman (2006), em diálogo com a autora, concorda que gêneros servem à comunidade para ajudar a organizar psicossocialmente os modos de vida tipificados, ou seja, são as formas que conhecemos das situações em que estamos inseridos e que ajudam a estabilizar nossas experiências. Devitt (2004) concebe gêneros como aquilo que conhecemos e reconhecemos, fruto de nossas interações sociais precedentes. Para a estudiosa, os gêneros são baseados naquilo que as pessoas sabem e praticam. Os gêneros, sob essa ótica, se constituem como vias dialógicas, que estão em relação a outros gêneros, nunca sozinhos, viabilizando o novo aprendizado a partir daquilo que já sabemos e conhecemos.

Nosso entendimento se alimenta da definição postulada pelos autores supramencionados, de que os gêneros são agências de tipificações sociais e que ajudam a estabilizar conhecimentos, experiências e saberes dos indivíduos. Reconhecemos, ainda, que no quadro ERG, a construção de padrões flexíveis de ação se instancia linguística e discursivamente, visto que toda ação retórica se dá na e pela linguagem, sejam gêneros escritos, orais, verbo-imagéticos, multissemióticos (Miller, 2015), justificando a intrínseca relação entre o ERG e o suporte teórico-metodológico dos estudos linguísticos de natureza textual, discursiva e genérica.

Se tomássemos o tutorial, um candidato forte a metagênero, por causa das regulações que são apresentadas (assim como as diretrizes citadas por Giltrow [2002]), poderíamos pensar que, antes da classificação como metagênero, os tutoriais são gênero. Os tutoriais para a escrita de seções do TCC (Cantuário, 2020), por exemplo, representam uma prática recorrente de ensino explícito da produção de um gênero. Também representam essa prática atual de explicar, por meio de vídeos em uma plataforma na internet, como o TCC (em alguns vídeos, a ênfase está no gênero monografia; em outros, não há destaque para o gênero que é ensinado) é produzido, cujo alcance é maior e não está, normalmente, restrito a uma área do conhecimento.

Ademais, os vídeos na internet não são considerados como uma prática legitimada pelos pesquisadores da academia, mas ainda assim são bastante vistos. Os tutoriais agem nessas situações em que pesquisadores precisam escrever seus TCC e procuram orientação. Dessa forma, esse gênero estabelece papéis sociais para o produtor e para o interlocutor, organiza socialmente as práticas, aglutina valores e pode esconder as práticas indesejadas. Essas características genéricas instanciam-se linguística e discursivamente por meio do gênero tutorial. Quando esses vídeos modelizam a escrita de uma monografia, concentrados na estrutura que a compõe, há uma tentativa de padronização não só do gênero, como também dos conhecimentos acadêmicos e metodológicos que atravessam parte dos gêneros acadêmicos. A forma prática e rápida como esses tutoriais orientam constituem não só uma estratégia pedagógica, mas também propagandística, para atrair mais curtidas e seguidores. O efeito desse gênero, que é (meta)gênero, intencionalmente reforça um discurso universalista, aglutinador e que esconde, de certa forma, a complexidade da escrita acadêmico-científica.

O foco está naquilo que é esperado para o gênero, e práticas que não estão ligadas ao universo científico, ou pelo menos não são valorizadas nessa esfera, não são explicitadas criticamente, reforçando que os tutoriais se apresentam para um público que visa saber não o funcionamento do gênero, mas a forma que o identifica. Quando tutorialistas recomendam a escrita acadêmica na terceira pessoa do discurso, o uso da primeira pessoa, que é recorrente em algumas áreas, torna-se um paradigma do erro e não uma prática indesejada. E os graduandos recém-chegados à universidade, pela pouca experiência, tendam a conceber o uso da primeira pessoa como um erro na escrita acadêmica.

Logo, podemos compreender que o tutorial, ainda que possa ser classificado como um metagênero, é *a priori* um gênero. Todo metagênero é, portanto, um gênero, pois as práticas de linguagem se estabilizam em ações tipificadas. E, onde há um metagênero, há gêneros, visto que a situação retórica do gênero ensinado constitui o foco do gênero no qual ela é ensinada, o metagênero. Essa afirmação conecta-se com aquilo que entendemos como o poder do gênero no ordenamento das práticas

de linguagem, mobilizando aprendizagens entre o sabido e o novo, como, na próxima seção, discutiremos o lugar do ensino e da aprendizagem de gêneros à luz dessa perspectiva (ERG).

Metagênero e atividade metagenérica

Neste trabalho, vimos discutindo questões relativas à noção de metagênero, seu conceito inicialmente concebido por Giltrow (2002, p.195 grifo nosso) como “atmosferas de formulações e atividades, de precedentes *demonstrados* ou expectativas *sequestradas* [escondidas] – atmosferas ao redor dos gêneros”. A definição enseja o ponto de partida inicial da autora para construir uma definição teoricamente situada nos estudos retóricos, em razão de motivações e inquietações que perpassam a trajetória e experiência dessa estudiosa com a escrita acadêmica no quadro da aprendizagem de gêneros.

As dificuldades com a tradução de termos bastante metafóricos recuperados de outros campos de conhecimentos somadas às diferenças socioculturais e linguísticas nos levaram a questionar o entendimento de Giltrow (2002) sobre o que seriam essas atmosferas de precedentes e expectativas sequestradas. Além disso, no dizer dessa autora, os metagêneros criam homeostases nos próprios gêneros. Isso, inclusive para leitores engajados na teoria de gêneros de base social e retórica, exige uma proficiência leitora aguçada para fazer as interrelações e retomadas ao que ela significa com essas palavras no constructo do referido conceito.

Dito isso, concordamos com a autora que “atmosfera” serve como termo guarda-chuva para encapsular uma série de atividades de linguagem que se configurariam metagenericamente, ampliando um conceito que absorve diferentes cenários sobre como apreender um gênero. Contudo, consideramos adequado fazer o caminho inverso, ou seja, delimitar para depois ampliar, bem como fragmentar a categoria em duas: metagêneros e atividade metagenérica. Acreditamos que tenha sido, de fato, esse o convite da autora com o estudo publicado em 2002: promover o debate em torno dos metagêneros.

Admitimos, a partir de agora, uma proposição menos abstrata e metafórica da definição, tomando por base dois aspectos já discutidos ao longo do texto: a) de que o tratamento dado aos metagêneros surge em meio ao intento de falar sobre ensino explícito de gêneros (reflexão ativa), como demanda para compreender a constituição desse fenômeno nos diferentes letramentos, em especial, o acadêmico; b) de que metagênero é gênero e que alguns gêneros, ainda que não tenham sido formulados para essa função, podem desempenhar papel semelhante, associados a métodos, instrumentos e práticas recorrentes, construindo uma atividade metagenérica do grupo.

Quando afirmamos que o conceito surge em razão de uma preocupação com o que Giltrow (2002) vinha observando no cenário anglófono sobre gêneros e escrita acadêmica, estamos considerando que é adequado compreender os metagêneros em graus de explicitude das atividades de aprendizagem de gênero. Em outras palavras, a origem *a priori* de formulação dos metagêneros, pelo menos enquanto conceito teórico, nutre-se primeiro na discussão que a autora faz sobre um contexto no qual as pessoas aprendem sem diretrizes e convenções, captando tacitamente os valores e as práticas da comunidade e, em um segundo momento, no quadro da aprendizagem explícita, como a universidade, a autora demonstra uma preocupação de um parâmetro de aprendizagem mais explícito para refletir sobre outras condições (não explícitas) relativas a como pessoas aprendem gêneros. Além disso, essa decisão coloca em questão a função inicial dos metagêneros: a linguagem situada da linguagem situada (Giltrow, 2002).

Esse parâmetro implica a construção, portanto, de graus de explicitude, pressupondo o contexto explícito, o metagênero prototípico, para suscitar graus de atividade metagenérica. O que definimos como atividade metagenérica é o conjunto de práticas, atividades e gêneros que podem formular um contexto menos explícito que ainda assim identifica o saber-fazer de uma comunidade em relação a determinado gênero, ajudando-os a produzi-lo. Nesse sentido, o exemplo da interação modelada exemplificada no grupo de Alcoólicos Anônimos constituiria uma atividade metagenérica, pois as ações expressas nela não preveem um metagênero

explícito, o que motiva os recém-chegados à comunidade a interagirem com os modelos já disponíveis pelos experientes.

Uma diferença entre uma atividade metagenérica e um metagênero é o fato de que, em situações como as dos Alcoólicos Anônimos, há uma atividade, um processo que se caracteriza pela mediação dos mais experientes. A implicitude de que falamos é do ponto de vista dos novos membros, aqueles que estão dispostos a aprender as práticas de linguagem da comunidade. Desse modo, a atividade metagenérica não é apenas um gênero ensinando outro, como ocorre com os metagêneros, mas práticas estabilizadas orientando pessoas recém-chegadas a agirem conforme os *experts* agem para produzir o gênero. Nessas atividades, a situação retórica do próprio gênero a aprender é atualizada ao novo membro por aquelas que já a conhecem.

No caso dos metagêneros, estes não conseguem construir toda a situação retórica do gênero que ensina, carecendo o sujeito de outros conhecimentos para construir o aprendizado consciente do gênero, por exemplo, manuais de metodologia científica orientando gêneros acadêmicos que, se consideradas suas especificadas, se atualizam em razão das práticas, das epistemologias. Logo, poderíamos considerar que os próprios metagêneros podem incorrer em certos idealismos, certas vezes propostos por pessoas que não estão necessariamente envolvidas em práticas situadas, enquanto a atividade metagenérica é recuperada em um processo autêntico que se atualiza na interação entre os que podem dizer com fazer e não fazer, e os que se apresentam interessados em aprender.

Os metagêneros aqui propostos seriam aqueles gêneros que emergem em contextos que tendem a regular e limitar a produção de outro gênero, funcionando, conforme verificado por Nunes (2018), como um fator de relativa estabilidade do gênero, como as diretrizes, os editais que recomendam a produção do gênero, os manuais de gêneros acadêmicos, os tutoriais que ensinam a produzir gêneros e congêneres. O conhecimento do gênero discursivizado e o quantitativo de informações nos metagêneros nem sempre serão consensuais, quando metagêneros diferentes falam de um mesmo gênero, por exemplo, manuais e tutoriais que ensinam

o TCC. A linguagem não é neutra, nem seriam os metagêneros condições para a neutralidade, visto que se constituem na e pela linguagem.

Metagêneros podem não só definir as regras para a boa qualidade e produção de um gênero, como também estabelecer relações de poder, omitir práticas em detrimento de outras, construir visões universalistas ou disciplinas sobre os gêneros que ensinam. Alguns metagêneros podem trazer implicitamente consigo a história do próprio gênero, por isso também a importância do mapeamento sincrônico e diacrônico deles, já que, assim como os próprios gêneros, eles também estão indexados em seus contextos de uso, evoluindo e mudando.

Concordamos com Giltrow (2002) para quem os metagêneros não são artefatos ingênuos. Metagêneros, assim como as atividades metagenéricas, podem demonstrar também as zonas litigiosas entre comunidades e áreas, revelando não só a dimensão do gênero, mas das práticas discursivas e conhecimentos que os tornam o que são: ações sociais tipificadas.

O trabalho de Rio Lima (2018), ao analisar a retórica para a elaboração do problema de pesquisa em projetos de química, permitiu observarmos, por exemplo, que nessa área, os escritores valorizam o uso de artigos científicos na discussão que fazem ao longo do projeto para atualizar a temática. Na área de linguística, a temática se estabiliza na tradição de livros e autores consagrados, no apego a conceitos e definições teóricas. A relação forma-substância, nesse caso, toma como parâmetro a própria área do saber que estabelece suas práticas verticalizadas (mais experientes conduzem os novos membros), formulando uma atividade metagenérica que, em parte, é modelizada pelos membros mais experientes aos recém-chegados.

Pesquisadores de áreas diferentes podem conceber um projeto de pesquisa, ou um artigo de formas diferentes quanto à sua realização. As diretrizes de eventos acadêmicos para a produção de resumos podem implicar em litígios com as orientações de manuais sobre como produzir um resumo, considerando que há uma diversidade de resumos. As orientações de um professor ao orientando podem evidenciar modelos sobre as boas práticas de escrita de um determinado gênero, revelando o conhe-

cimento de sua prática e não da modelagem sobre o que manuais dizem. Espera-se que tutoriais em vídeos no *Youtube* relacionem interesse pessoal em atrair seguidores a conteúdos de gênero centrados nas recomendações mais objetivas, revelando certo litígio com o ambiente acadêmico, haja vista que não são legitimados enquanto metagêneros dessa esfera e, de alguma forma, concorrendo com os manuais já consagrados pela sociedade acadêmica.

Ainda em relação à atividade metagenérica, poderíamos enquanto analistas definir questões muito mais ligadas ao campo dos letramentos críticos e sociais que se efetivam nos fatos ligados à identidade social, cultural e epistemológica que identificam valores e crenças que não estão ditos e que estabelecem tradições nas atividades de leitura e produção de gêneros. Nas análises sobre tutoriais, por exemplo, a relação tutorialista-seguidor/público salienta a ida cada vez mais frequente de graduando ao meio digital para apreender informações ligadas a certos gêneros acadêmicos. Essa prática, analisada criticamente, sinaliza não só que há uma dimensão inacessível a esses sujeitos na universidade, como também apontam indiretamente para questões ligadas ao próprio plágio que se configura em boa parte na transposição de conhecimentos recuperados em buscas rápidas.

Oliveira (2020) constatou que as orientações trazidas em manuais de metodologia disciplinares se aproximam bastante em termos de conteúdos da estrutura universal dos gêneros acadêmicos. Logo, a expectativa do que se espera quando o título do manual enfatiza a área é uma discussão centrada na estabilidade do gênero na visão da comunidade disciplinar. O crescimento de publicações de manuais coloca em questão também as relações da universidade com o conhecimento acadêmico e com o cenário mercadológico que ampliou a quantidade de editoras independentes que, por um preço de mercado mais acessível, tornou possível que alguns escritores publicassem suas obras. Essas considerações, quando falamos em tradições de leitura e escrita, são válidas, pois nos levam a pensar, no caso dos metagêneros, sobre quem aprova, avalia e se a comunidade que usa o gênero concorda com as validações do autor.

Reiteramos que as atividades metagenéricas envolvem não só um ou mais gêneros como também ações, métodos e instrumentos típicos de uma comunidade que podem, do ponto de vista das análises de gênero, uma classificação dessa prática pode ajudar a melhor entendê-la, como Giltrow (2002), ao contextualizar a forma como Alcolólicos Anônimos (AA) recém-chegados aprendiam o testemunhal, intitulou essa atividade metagenérica como interação modelada. A autora, ao propor essa nomeação, ajuda-nos enquanto analisar a definir a dinâmica da prática, pois categorizar também é importante em termos de análise; para os AA, a classificação é irrelevante do ponto de vista prático em suas ações diárias.

As atividades metagenéricas exigem, portanto, um fundamento etnometodológico (investigar que métodos, estratégias, práticas e ações os sujeitos realizam) ou etnográfico (compreender a interação social da comunidade e seus comportamentos) para mapear e descrever a prática recorrente de uma comunidade, especificamente dos membros mais experientes, a fim de construir determinado gênero. Importa-nos destacar que um ato individual considerado isoladamente não caracterizaria uma atividade metagenérica, mas para que direção do social, do recorrente eles apontam, constituindo um conhecimento socialmente interpretável de ação da comunidade, porquanto o domínio da convenção e da recepção de novos membros tem como parâmetro o conhecimento da situação recorrente, como postula Miller (1994).

Silva (2020), ao analisar o relatório final de iniciação científica da área de Linguística, constatou que é uma prática recorrente utilizar livros teóricos na formulação desse gênero. Além disso, na própria concepção dos graduandos, as atividades da Iniciação Científica (IC) facilitam o entendimento sobre pesquisa e escrita científica, bem como a própria elaboração da monografia. Essas práticas, não isoladas, mas articuladas à recorrência com que ocorrem podem nos indicar que, a IC é parte da atividade metagenérica dos graduandos de Linguística na relação com o trabalho monográfico, por exemplo. A atividade metagenérica deve, do ponto de vista de uma análise ou pesquisa, partir daquilo que a comunidade entende como sendo prática comum no aprendizado do gênero, como visto no discurso recorrente dos graduandos de IC em Linguística (Silva, 2020),

uma vez que a experiência individual de cada pessoa por si só não define ou caracteriza um entendimento social. Isso quer dizer que a atividade metagenérica mostra não só o envolvimento entre gêneros como também as ações, métodos, percepções e instrumentos que permitem pessoas a agirem de maneira semelhante.

Além disso, as atividades metagenéricas podem apresentar gradações, de um polo mais explícito para um polo menos explícito, visto que, assim como os metagêneros, o volume de informações que se encontra nelas ou a sua ausência pode apontar para temas que também interessam à abordagem do ERG: o que aprendemos quando aprendemos um gênero (Miller, 2009) (e o que não aprendemos também).

Por exemplo, quando consideramos o caso dos escribas relatado por Giltrow (2002), identificamos um cenário de aprendizagem criado pela experiência e o contato com precedentes do gênero que eles foram aprendendo desde a infância, ou seja, não há indícios de regras, convenções explícitas que orientaram esse processo. Esses graus de explicitude e implicitude sobre o qual falamos pode nos indicar que, na prática relatada, o contexto de aprendizagem do gênero está em um grau de menos explicitude, visto que não é possível reunir, além do próprio gênero, outros artefatos, métodos e práticas socialmente construídos. Logo, o que qualifica essa situação instaura-se no domínio tácito dos escribas, e uma análise desse contexto leva o analista a uma dificuldade ainda maior: compreender a prática que se estabiliza a partir do modo como cada membro aprende a aprender o gênero.

Dessa forma, coloca-se também diante dessa gradação sua diferença em relação à explicitude dos metagêneros. Primeiro, pela própria natureza da situação retórica para a qual se inclinam, os metagêneros, como proposto, são naturalmente explícitos, o que não quer dizer que sempre são eficientes em suas ações retóricas, orientar outro gênero; segundo, pela abordagem que constitui diferentes formas de aprender e produzir gêneros, cabe investigar o aprendizado do gênero configurado nela, sugerindo-se iniciar pelo que há de explicitude para atingir as dimensões escondidas dessa aprendizagem.

E, por fim, consideramos tanto o percurso sincrônico como diacrônico adequados para estudar metagêneros e atividades metagenéricas. Este, porque gêneros estabelecem social e historicamente tradições que podem se manter, mudar, evoluir e até mesmo morrer. Por isso, torna-se pertinente reconstruirmos a história do gênero para usar o passado como lugar de referência para entender o presente, verificando continuidades e descontinuidades na composição do gênero e das atividades que possam demonstrar como ele era produzido. Gêneros são flexíveis e plásticos, alguns mais resistentes à mudança, outros, com o alcance da linguagem no digital, mais suscetíveis aos hibridismos e mudanças (Miller, 2015). Lançar o olhar para trás e para frente permite ver o gênero em sua natureza dinâmica, um artefato cultural, como afirma Miller (1994).

Notas de arremate

Neste artigo, discutimos as tensões entre metagêneros e gêneros. Consideramos que, os metagêneros vistos em suas ações retóricas tipificadas em situações retóricas recorrentes são também gêneros. Dito de outro modo, os metagêneros são gêneros que respondem a exigências de situações recorrentes, estabelecem os papéis sociais dos sujeitos, são produzidos por meio de um conhecimento prévio e partilhados dentro de um grupo ou de uma comunidade com membros experientes e iniciantes. Consideramos também coerente que o metagênero não pode ser pensado apenas do ponto de vista das diversas abstrações e conhecimentos tácitos de um gênero.

Os gêneros podem ser aprendidos de diversas maneiras, em contextos mais estáveis ou instáveis, com ou sem orientações explícitas. A partir dela, sugerimos também prever o prefixo *meta-*, tendo em vista uma explicação do gênero refletindo sobre o gênero, que possibilita colocar à baila a explicitude com que gêneros prototipicamente são viabilizados para ensinar outros gêneros. Assim, o conceito de metagênero está vinculado com o ensino explícito por meio de orientações explícitas.

Entendemos aqui os metagêneros, *a priori*, como gêneros, e, mobilizados em situações de ensino e aprendizagem, em seu *status quo* – como uma de suas funções (porque discursivamente eles podem revelar outras

funções como, limitar áreas, proibir, veicular relações de poder etc.) – traz explicitamente a produção de um gênero como os editais, os manuais, tutoriais, orientações explícitas de um orientador a seu orientando, dentre outros. Os metagêneros não se reduzem a esta função. Regulam, estabilizam e limitam a produção de outro gênero por meio de um conhecimento discursivizado, são artefatos que revelam não só uma dimensão formal dos gêneros, como também práticas sociais e possíveis conflitos dentro das comunidades.

Assim, propusemos a atividades metagenéricas para compreender ações, métodos e instrumentos que são comuns às práticas de uma comunidade e que viabilizam a aprendizagem dos gêneros pelos membros recém-chegados e a manutenção das práticas discursivas que por eles se materializam. Essas atividades pretendem dar conta das vivências, experiências e interações modeladas que podem se fazer presentes, por isso sua relação direta com os letramentos presentes na trajetória desses sujeitos.

À guisa de conclusão, aqui buscamos dialogar com Giltrow (2002), buscando repensar uma noção que se consolida também como uma categoria de análise e, como previsto pela autora, pode ajudar a organizar nossas próprias pesquisas quando usamos metagêneros e atividades metagenérica no trabalho de produção dos gêneros que usamos para corporificar as investigações e resultados. Diante disso, muito mais que resultados, estas palavras procuram tensionar a questão e amplificam o debate em torno do assunto.

Referências

BAWARSHI, A; REIFF, M. **Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino**. São Paulo: Parábola, 2013.

BAZERMAN, C. A vida do gênero, a vida na sala de aula. *In*: DIONÍSIO, A. P.; HOFFNAGEL, J. C. (Orgs.). **Gênero, agência e escrita**. São Paulo: Cortez, 2006.

BAZERMAN, C. **Retórica da ação letrada**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BERKENKOTTER, C.; HUCKIN, T. N. **Genre knowledge in disciplinary communication**: cognition, culture, power. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc., Publishers, 1995. p. 1-44.

BEZERRA, B. **Gêneros no contexto brasileiro**: questões (meta)teóricas e conceituais. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

BITZER, L. F. Funcional communication: a situational perspective. *In*: EUGENE, E. White. **Rhetoric in transition**. University Park, PA: Pennsylvania State University Press, p. 21-38.

CANTUÁRI, A. A. S. **Metagêneros**: uma análise de tutoriais de YouTube sobre a produção de trabalho de conclusão de curso-TCC. 2020. 210f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2020.

CANTUÁRIO, A.A.S.; ALVES-FILHO, F. Metagêneros em contexto acadêmico: o ensino do TCC a partir de tutoriais em vídeos de Youtube. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 10, p. 1-20, e02104, 2021.

DEVITT, A. J. **Writing genres**. Carbondale: Southern Illinois University Press, 2004.

FREEDMAN, A.; MEDWAY, P. (Orgs). **Genre and the New Rethoric**. Bristol: Taylor and Francis, 1994.

FREEDMAN, A. “Do as I say”: The Relationship between teaching and Learning New Genre. *In*: FREEDMAN, A.; MEDWAY, P. (Orgs). **Genre and the New Rethoric**. Bristol: Taylor and Francis, 1994.

GILTROW, J. Meta-genre. *In*: COE, R.; LINGARD, L.; TESLENKO, T. (Org.). **The rhetoric and ideology of genre**: strategies for stability and change. Cresskill: Hampton, 2002.p. 187-205.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MILLER, C. R. Genres as social Action. *In*: FREEDMAN, A.; MEDWAY, P. (Orgs). **Genre and the New Rethoric**. Bristol: Taylor and Francis, 1994, p. 23-42.

MILLER, C. Gênero como ação social. *In*: DIONÍSIO, A. P.; HOFFNAGEL, J. C. (Org.). **Estudos sobregênero textual, agência e tecnologia**. Recife: EDUFPE, 2009. p.21-44.

MILLER, C. R. Genres as Social a Social Action (1984): Revisited 30 Years Later (2014). **LETRAS & LETRAS**, v.31, n. 3, julho/junho, 2015, p. 56-73.

NUNES, V. S.; SILVEIRA, M. I. M. O papel dos metagêneros na construção do gênero: um fator de estabilidade genérica? **Calidoscópio**, v. 16, n. 2, p. 303-314, 2018.

OLIVEIRA, J. C. B. **Metagêneros: o ensino do gênero trabalho de conclusão de curso em manuais de metodologia destinados a culturas disciplinares específicas**. 2020. 172f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2020.

RIO-LIMA, C.A. C. **Estratégias retóricas do gênero projeto de pesquisa nas áreas de linguística e química: relatando pesquisas prévias, indicando lacuna de pesquisa e problemas do mundo real**. 2019. 161 f. Dissertação (Mestrado em Letras)–Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2019.

SCHRYER, C. F. The Lab vs. the Clinic: Sites of Competing Genre. *In*: FREEDMAN, A.; MEDWAY, P. (Orgs). **Genre and the New Rethoric**. Bristol: Taylor and Francis, 1994.

SILVA, C B. **Análise sociorretórica do gênero relatório final de iniciação científica na área de Linguística**. 2020. 160 f. Dissertação (Mestrado em Letras)–Universidade Federal do Piauí (UFPI), Teresina-PI, 2020.

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

CONJUNTOS DE GÊNEROS, AGÊNCIA E PROPÓSITO COMUNICATIVO: O PROGRAMA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA COMO SISTEMA DE GÊNEROS

Darlene Ribeiro da Silva Andrade¹
Benedito Gomes Bezerra²

Introdução

Compreender o gênero com que se trabalha é compreender o decoro no sentido mais fundamental – que posição e atitude são apropriadas para o mundo no qual se está engajado naquele momento.

Charles Bazerman

Os estudos no campo das Ciências da Linguagem, de modo geral, vêm dando ênfase à análise, ensino e compreensão dos gêneros textuais em diferentes contextos—escolares, acadêmicos e profissionais—como práticas de interações sociais mediadas pela linguagem em comunidades discursivas, o que reforça a noção de que os gêneros não são entidades isoladas. Trabalhos como os de Miller ([1984] 2012), Bazerman (2006,

1 Doutoranda em Ciências da Linguagem pelo Programa de Pós-Graduação em Ciência da Linguagem (PPGCL) da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP). Bolsista CAPES/PROSUC. E-mail: andrade.darlene@gmail.com.

2 Doutor em Linguística, Docente do PPGCL/UNICAP e da Universidade de Pernambuco. E-mail: beneditobezerra@gmail.com.

2009, 2015), Swales (1990, 2004), Devitt (1991, 2004) e Bawarshi e Reiff (2013) trazem, com resultado de décadas de estudos, reflexões pertinentes para as abordagens de gêneros no Brasil, as quais investigam o fenômeno dos gêneros em diferentes enfoques teóricos, com ênfase nas práticas sociais, sociorretóricas, discursivas, escolares, na leitura e na produção de textos pertencentes a essas práticas de linguagem.

Estudos sobre conjuntos de gêneros têm sido realizados em contextos acadêmicos, profissionais e escolares. Devitt (1991) realizou a investigação de um conjunto de gêneros em um contexto profissional de auditores fiscais. Bezerra (2006) discutiu o conceito de colônia de gêneros em livros acadêmicos da área de Linguística, Teologia e Biologia e, em trabalho mais recente, realizou um panorama conceitual dos agrupamentos de gêneros, apresentando nove conceitos para agrupamentos de gêneros (Bezerra, 2017). Oliveira (2022) investigou a colônia de gêneros resumo no contexto de eventos acadêmicos. Já no contexto escolar, Góis e Bezerra (2021) trazem a Educação Básica ao cenário das pesquisas sobre agrupamentos dos gêneros, fazendo uma investigação sobre as práticas de letramentos no Ensino Médio, porém, destacando o conceito de conjunto de gêneros no estudo de resumos na iniciação científica.

Contudo, há poucos trabalhos que contribuam para o estudo e compreensão de agrupamentos dos gêneros no contexto escolar. Nesse contexto de estudo, nosso propósito é investigar os conjuntos de gêneros que organizam atividades do Programa de Iniciação Científica Técnica (PIBIC-TEC) do Instituto Federal de Educação/*Campus* Recife. A fim de compreender a organização dos textos requeridos pelo PIBIC-TEC, buscamos identificar, sob a perspectiva social dos gêneros textuais, os agentes do PIBIC-TEC, seus papéis nas atividades de que participam e como estão organizadas as atividades em um sistema de gêneros.

Para alcançarmos os objetivos propostos, fundamentamos nossa pesquisa nos conceitos dos Estudos Retóricos de Gêneros (Devitt, 1991; Bazerman, 2009; Miller, 2012), os quais propõem analisar a escrita como prática social, utilizada em determinado contexto social, envolvendo participantes, denominados por nós, neste estudo, de “agentes”. Já a abordagem do Inglês para Fins Específicos (Swales, 1990; 2004), neste estudo,

ajuda-nos a identificar os propósitos comunicativos dos gêneros produzidos pelos agentes, com ênfase nas atividades realizadas mediante textos escritos.

O presente artigo está dividido em três tópicos. No primeiro, apresentamos algumas definições teóricas propostas pelos pesquisadores dos ERG e do ESP para conjunto de gêneros. No segundo tópico, ilustramos o contexto do nosso estudo, fazendo uma breve apresentação do Programa de Iniciação Científica no IFPE/*campus* Recife. Em seguida, ilustramos nossa abordagem metodológica e, por fim, descrevemos os conjuntos de gêneros do Programa de Iniciação Científica Técnica em um sistema de gêneros.

Sistemas de gêneros em duas abordagens teóricas

Nesta seção, apresentamos algumas definições, a partir de duas abordagens teóricas dos estudos de gêneros: os Estudos Retóricos de Gêneros (ERG) e o Inglês para Fins Específicos (ESP), tais repertórios de gêneros, conjuntos de gêneros, sistemas de gêneros, agência e propósitos comunicativos, igualmente importantes para entender a pesquisa.

A respeito da noção de que os gêneros não são entidades isoladas, Vian Jr. (2015) ressalta que:

Essa mudança de foco do gênero como um fenômeno isolado para gêneros que fazem parte de sistemas reconhece as complexidades envolvidas em gêneros e interações de gênero. Por sua vez, esse reconhecimento exige uma perspectiva complexa que dá conta da sobreposição e enfrentando formas de entender o gênero. (Vian Jr., 2015, p.105).

Na abordagem dos estudos retóricos de gêneros (ERG), o gênero é definido como “forma de ação social”, concepção inicialmente proposta por Miller ([1984] 2012). Para a pesquisadora:

O gênero retórico está baseado na prática retórica, nas convenções de discurso que uma sociedade estabelece como maneiras de “agir junto”. Essa compreensão não se presta à taxonomia, porque gêneros mudam, evoluem e se deterioram: o número de gêneros correntes em qualquer sociedade é indeterminado e depende da complexidade e diversidade da sociedade. (Miller, 2012, p. 38-39).

Bazerman (2015) corrobora com a perspectiva de gênero como ação social, observando as situações e intenções que originam as recorrências de formas e conteúdo dos gêneros em uma língua. Bazerman (2015, p. 40) ressalta que “os gêneros textuais são, simultaneamente, categorias de formas textuais, formas de interação social e formas de reconhecimento cognitivo e de formação de motivações e pensamentos, caracterizada por exercer uma função social específica”. Isso equivale a dizer que, intuitivamente, sabemos qual gênero usar em momentos específicos de interação, de acordo com sua função social e nossos objetivos pessoais.

Por sua vez, ao discutir a natureza social dos gêneros, Devitt (2004) reflete que “os gêneros funcionam para pessoas em suas interações entre si em grupos e através de estruturas sociais; são ações sociais”, de modo que “a função social tem sido usada para explicar os propósitos dos gêneros e elucidar suas características” (p. 34).

Na atividade de iniciação científica, os agentes, partícipes do programa de iniciação científica técnica, escrevem diferentes textos com propósitos distintos, interagindo uns com os outros, o que configura a constituição de conjuntos de gêneros em um sistema de gêneros complexo e ressalta a natureza social do gênero.

A precursora da noção de conjunto de gêneros é Devitt (1991), em um estudo de um conjunto de gêneros profissionais de auditores fiscais, no qual concluiu que:

O exame do papel e interação de textos dentro da contabilidade revelou o quanto os textos são essenciais para a constituição e realização desta comunidade profissio-

nal. Cada função de texto para realizar alguns dos trabalhos da empresa [...] Para contadores fiscais – e talvez para outros profissionais – os textos são tão entrelaçados e profundamente enraizada na comunidade que os textos constituem seus produtos e seus recursos, sua expertise e suas evidências, suas necessidades e seus valores. (Devitt, 1991, p. 353-354).

Essa noção foi ampliada por Bazerman (2009), salientando que:

Para caracterizar como os gêneros se configuram e se enquadram em organizações, papéis e atividades mais amplas, são propostos vários conceitos que se sobrepõem, cada um envolvendo um aspecto diferente dessa configuração: conjunto de gêneros, sistema de gêneros e sistema de atividades. (Bazerman, 2009, p. 32).

Para Bazerman (2009, p. 32), um conjunto de gêneros “é a coleção de tipos de textos que uma pessoa num determinado papel tende a produzir.” Por sua vez, para Devitt (2004, p. 57) “um repertório de gênero é o conjunto de gêneros que um grupo possui, agindo através do qual um grupo atinge todos os seus propósitos, não apenas aqueles ligados a uma determinada atividade.”

Nesse sentido, a investigação do conjunto de gêneros no PIBIC-TEC nos ajuda a entender a variedade e a extensão dos gêneros escritos requeridos no programa de iniciação científica. A respeito do conceito de sistema de gêneros, Bazerman (2009, p. 32) ressalta que este “compreende os diversos conjuntos de gêneros por pessoas que trabalham juntas de uma forma organizada, e as relações padronizadas que se estabelecem na produção, circulação e uso desses documentos.” Entendamos, pois, o sistema de gêneros como algo maior e mais complexo que envolve os conjuntos de gêneros.

Por sua vez, a noção de agência é complexa e tem sido objeto de muitos debates no campo das Ciências da Linguagem, especificamente mostrando a relação entre agência e escrita como práticas da ação social.

Embora o conceito de agência tenha sido bastante discutido, os estudos no campo da linguagem carecem de conceitos mais claros a respeito.

Estudos sobre agência e escrita acadêmica definem agência como a possibilidade de agir, de responder às restrições da estrutura, ou de criar criticamente respostas às situações problemáticas. Ao reconhecer os estudantes como agentes, Bazerman (2006) diz que “a escrita é imbuída de agência” e se nós os reconhecêssemos como agentes, os estudantes aprenderiam usar a escrita com criatividade e dentro de “formas interacionais tipificadas”, o que denominamos como “gêneros.”

Podemos, dessa forma, definir o conceito de agência, neste estudo, como o engajamento, compromisso e a capacidade que estudantes e professores desenvolvem nas práticas interacionais de escrita que surgem a partir dos gêneros que produzem no PIBIC-TEC.

Por sua vez, as contribuições teórico-metodológicas, da abordagem “swalesiana” para o estudo de conjuntos gêneros no ESP, são apresentadas em Swales (2004, p. 12-25) a partir de conceitos como constelações de gêneros, hierarquias, cadeias de gêneros e redes de gêneros. A respeito dos conjuntos de gêneros, conceito que interessa a este estudo, a definição apresentada por Swales (2004, p. 20) se relaciona parcialmente com a de Devitt (2004), ao conceituar que “é aquela parte da rede total de gêneros que um determinado indivíduo – ou mais utilmente às vezes uma classe de indivíduos – se envolve, tanto receptiva quanto produtiva, como parte de sua prática ocupacional ou institucional normal”.

Por razões de espaço, neste estudo, trataremos brevemente do conceito de propósito comunicativo, proposto por Swales (1990), não esquecendo da complexidade de como o gênero é definido e situado com características marcantes que estão relacionadas para a identificação de um gênero, segundo o pesquisador. A respeito da abordagem swalesiana, Bawarshi e Reiff (2013, p. 64-65) colaboram para a discussão ao mencionar que “a abordagem de gêneros é delineada por três conceitos-chave e inter-relacionados – comunidade discursiva, propósito comunicativo e gênero”.

Swales (2004) define o propósito comunicativo como um dos critérios envolvidos no percurso de análise dos gêneros, que acontece do texto para o contexto ou do contexto para o texto. Sua identificação é provisória enquanto se desenvolve o estudo. Swales (2004) ressalta que:

Os propósitos sociais evoluem, podendo se expandir ou se retrair [ou seja] os quadros de atividade social e os padrões podem mudar [...] características mais prototípicas podem ocupar posição mais central, atitudes institucionais podem se tornar mais ou menos amigáveis para os de fora, e até mesmo os atos de fala podem dar espaço para diferentes interpretações. (Swales, 2004, p. 73).

Para entender o conceito de propósito comunicativo proposto por Swales (2004), podemos associá-lo a uma passagem de Devitt (2004), ao refletir sobre a construção do gênero através da situação. A pesquisadora diz que “um escritor diante de uma tarefa de escrita confronta múltiplos contextos e deve definir um contexto específico em relação à essa tarefa. Os escritores devem determinar sua persona, seu público, seus propósitos” (Devitt, 2004, p. 21). Podemos definir, objetivamente, o propósito comunicativo como as finalidades que podem ser alcançadas pelos agentes por meio de cada gênero.

Ainda na perspectiva de Bazerman (2009), ao considerarmos um sistema de gêneros, observamos como os textos organizam atividades e pessoas a partir da escrita de textos, o que os “agentes” fazem e como os textos as ajudam a fazê-lo. É nesse sentido que analisamos o Programa de Iniciação Científica Técnica do IFPE/*campus* Recife, buscando respostas para algumas questões trazidas na próxima seção.

O Programa de Iniciação Científica Técnica

O Instituto Federal de Educação de Pernambuco é uma instituição que nasceu da Lei nº 11.892/2008, a qual institui a Rede Federal de Ensino, e sua Reitoria está situada em Recife, capital pernambucana. A instituição conta com a criação e expansão dos *campi*, finalizando com um total de 16

campi distribuídos em cinco regiões pernambucanas: Sertão, Agreste, Zona da Mata e Região Metropolitana do Recife.

A prática pedagógica do IFPE está fundamentada no tripé educacional ensino, pesquisa e extensão, proposta pelos documentos que norteiam a educação técnica e tecnológica. Os Programas de Iniciação Científica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia estão regulamentados pela Resolução Nº 26/2017, aprovada pelo Conselho Superior (Consup/IFPE). O Capítulo IV do documento trata das 6 (seis) modalidades distintas de programas nas quais os estudantes poderão ser inseridos:

- Programa Institucional de Iniciação Científica (PIBIC)
- Programa Institucional de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação (PIBITI)
- Programa institucional de Iniciação Científica nas Ações Afirmativas (PIBIC-AF)
- Programa Institucional de Iniciação Científica Técnica (PIBIC-TEC)
- Programa Institucional de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação em nível Técnico (PIBITI-TEC)
- Programa de Bolsas de Incentivo Acadêmico (BIA).

A Resolução nº 26/2017, mencionada anteriormente, que trata da regulamentação dos Programas de Iniciação Científica dos Institutos Federais de Educação, define ainda, em seu Capítulo IV, o PIBIC-Técnico, mencionando que a modalidade visa despertar a vocação científica e incentivar talentos em estudantes de nível técnico, mediante a participação deles(as) em projetos de pesquisa.

Deste modo, estudar os gêneros que circulam e orientam o PIBIC-TEC permite conhecer e compreender não apenas o que é inerente às práticas discursivas dos agentes, particularmente os orientadores e os estudantes, mas também os valores e os objetivos específicos dessa comunidade, assim como as relações (genéricas, interpessoais, institucionais) desenvolvidas entre os diversos interlocutores.

Procedimentos metodológicos

Com o intuito de apresentar a constituição do sistema de gêneros, buscamos previamente compreender como as atividades do programa de iniciação científica estão organizadas, quem são os agentes e quais são os conjuntos de textos que ajudam os agentes a realizar as atividades no PIBIC-TEC do IFPE/*campus* Recife.

Os textos do PIBIC-TEC selecionados, que constituem os conjuntos de gêneros, e em seguida o sistema de gêneros, foram divulgados no edital de publicação dos programas de iniciação científica e tecnológica, do ciclo 2022/2023 do IFPE/*Campus* Recife. Trata-se de textos diversos, entre eles: formulários de inscrição, relatórios parciais, finais, planos de atividades, projeto de pesquisa, declarações, currículo lattes, termos de anuência, entre outros.

No programa que acontece em um ciclo de um ano para a realização de atividades, professores/orientadores e estudantes/orientandos produzem gêneros textuais que interagem uns com os outros desde a construção da proposta de pesquisa até o seu término. Além disso, há diversos gêneros de natureza institucional que surgem nesse sistema complexo.

Para a descrição de um conjunto de gêneros requeridos no PIBIC-TEC, levantamos as seguintes questões norteadoras:

- a) Quais são os agentes do Programa de Iniciação Científica Técnica?
- b) Quais gêneros cada agente utiliza para desenvolver seu papel no PIBIC-TEC?
- c) Quais são os propósitos dos textos produzidos por esses agentes no PIBIC-TEC?

As etapas para a descrição do programa de iniciação científica técnica estiveram organizadas da seguinte forma:

1ª etapa da pesquisa: identificação e organização dos textos por meio do edital divulgado pela Propesq em tempo cronológico;

2ª etapa da pesquisa: identificação dos agentes do PIBIC-TEC, dos propósitos comunicativos dos gêneros produzidos pelos respectivos agentes;

3ª etapa da pesquisa: identificação dos conjuntos de gêneros em um sistema de gêneros utilizados para o desenvolvimento das atividades do PIBIC-TEC.

Na próxima seção, apresentamos os resultados destas etapas descritas.

O programa de iniciação científica em um sistema de gêneros

Para compreender o Programa de Iniciação Científica Técnica em um sistema de gêneros, é necessário conhecer a função e a composição dos gêneros textuais que são produzidos nessa esfera, a qual apresenta-se em conjuntos de gêneros que, então, realizam as atividades específicas do PIBIC-TEC por seus respectivos agentes.

O Programa de Iniciação Científica Técnica

A análise da organização do Programa de Iniciação Científica demonstra que os textos são requeridos seguindo as orientações disponibilizadas no edital dos programas de iniciação científica 2022/2021 e, por isso, a sequência dos documentos está organizada conforme solicitação do programa.

Essa organização exige leitura e atenção por parte do leitor, dos requisitos estabelecidos e como as atividades devem ser realizadas no PIBIC-TEC. A fim de constituir a sequência dos gêneros textuais requeridos durante o Programa de Iniciação Científica no IFPE/*Campus* Recife, elaboramos uma lista de gêneros textuais que compõem o PIBIC-TEC. A lista dos gêneros textuais requeridos, de forma sequencial, pode ser compreendida a partir da noção apresentada de agência, conjuntos de gêneros, sistema de gêneros e propósitos comunicativos, conforme ilustraremos nos tópicos a seguir.

Conjunto de gêneros no Programa de Iniciação Científica Técnica

Com base na noção de conjunto de gêneros, proposta por Bazerman (2009), as atividades de cada agente participe da iniciação científica se realizam por meio de textos, que atendem às funções de determinados gêneros textuais.

No contexto do PIBIC-TEC, alguns gêneros só podem ser utilizados por um determinado agente da iniciação científica. O relatório de iniciação científica, por exemplo, só pode ser produzido, ainda que sob orientação do professor/orientador, pelo estudante/pesquisador que realizou a pesquisa científica. Há outros gêneros, porém, que podem ser utilizados por diferentes agentes do PIBIC-TEC. A exemplo da ficha de inscrição, do currículo lattes e do *e-mail* que são utilizados não só pelos estudantes/pesquisadores, como também pelos professores/orientadores com propósitos comunicativos distintos, o de participar da atividade científica, de comprovar os requisitos exigidos para a participação na atividade e a comunicação através de *e-mail* para diferentes finalidades, respectivamente.

A reunião dos gêneros utilizados por agentes da iniciação científica indica o conjunto de gêneros que esses agentes podem ou devem utilizar para desempenhar seus papéis no sistema de atividades de iniciação científica. Para a construção do relatório final, por exemplo, o gênero solicitado como requisito último na iniciação científica, os estudantes/pesquisadores produzem diversos gêneros que passam pela orientação dos professores/orientadores da iniciação científica, que por sua vez, fazem anotações, indicam leitura de outros gêneros e realizam orientações. Dessa forma, tanto os estudantes/pesquisadores, os professores/orientadores e o PIBIC-TEC participam como agentes em gêneros que constituem o sistema de gêneros complexo de iniciação científica.

Para este estudo, o critério para a constituição dos conjuntos de gêneros na iniciação científica é o agente, participe do programa de iniciação científica. Cada agente, ou seja, cada participante realiza “ações típicas” no PIBIC-TEC, as quais são apresentadas em gêneros na escrita. No Quadro 1, estão sistematizados os conjuntos de gêneros, os respectivos agentes e os respectivos propósitos comunicativos.

Quadro 1 – Conjuntos de gêneros escritos utilizados no PIBIC-TEC

Agentes do PIBIC-TEC	Conjunto de gêneros	Propósito comunicativo
Estudantes/ pesquisadores	Formulário de inscrição	Inscriver os dados para participar como estudante/pesquisador do PIBIC-Tec. Submeter os documentos solicitados pelo edital de publicação.
	E-mail	Enviar textos da iniciação científica para o orientador, marcar encontros de orientação, solicitar documentos.
	Plano de atividades	Formalizar o escopo dos objetivos, metodologia, cronograma de atividades.
	Currículo lattes	Descrever as atividades no decurso da vida acadêmica.
	Declaração de matrícula	Declarar o vínculo do estudante/pesquisador.
	Fichamentos	Elaborar resumos de textos lidos para a pesquisa.
	Anotações	Realizar as anotações, dúvidas sobre a pesquisa.
	Relatório parcial	Apresentar a pesquisa científica e os objetivos à comunidade científica, descrever os resultados parciais.
	Relatório final	Apresentar a pesquisa científica e os objetivos à comunidade científica, descrever os resultados parciais.
	Resumos	Resumir a pesquisa desenvolvida no PIBIC-Tec, Submeter ao Congresso de Iniciação Científica (Conic).
Comunicação oral	Apresentar a pesquisa desenvolvida na iniciação científica.	

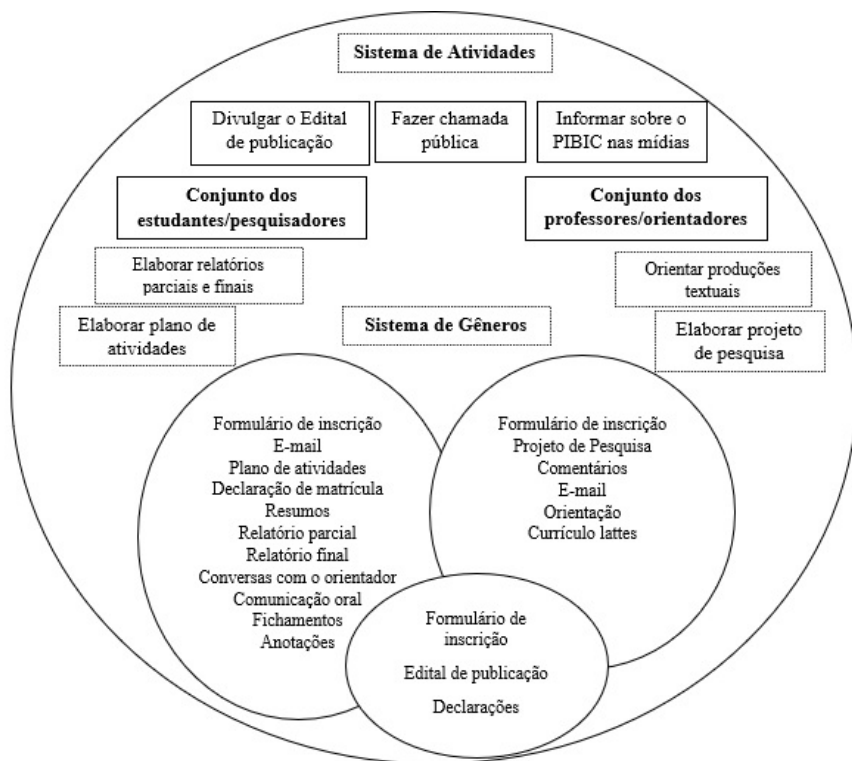
Professores/ orientadores	Projeto de Pesquisa	Articular e organizar uma proposta de estudo ou investigação científica, tecnológica ou de inovação a ser realizada.
	Formulário de Inscrição	Inscriver os dados para participar como estudante/pesquisador do PIBIC-Tec. Submeter os documentos solicitados pelo edital de publicação.
	Comentários	Realizar comentários dos textos escritos pelos estudantes/pesquisadores.
	E-mail	Solicitar produções textuais aos estudantes/pesquisadores, marcar encontros de orientação, solicitar documentos.
	Orientação	Orientar produções textuais, acompanhar a escrita dos relatórios parcial e final.
	Currículo lattes	Descrever as atividades no decurso da vida acadêmica, comprovar a formação específica para a participação no PIBIC como pesquisador/orientador.
PIBIC-TEC	Edital de publicação	Selecionar os Planos de Atividades dos PIBICs.
	Declarações	Emitir declarações, comprovar vínculo institucional
	Formulário de inscrição	Coletar os dados solicitados no edital de publicação.

Fonte: Elaboração dos autores

O PIBIC-TEC em um sistema de gêneros

Ao olharmos para o PIBIC-TEC, é possível perceber uma inter-relação dos gêneros que o organizam. Para este estudo, identificamos alguns gêneros que circulam no sistema de gêneros, os quais descrevemos na Figura 1:

Figura 1 – Sistema de Gêneros no PIBIC-TEC/IFPE-Campus Recife



Fonte: Elaboração dos autores

Todas estas práticas de escrita e leitura de gêneros, situadas em conjunto de gêneros dos estudantes/pesquisadores, conjunto de gêneros dos professores/orientadores e conjunto de gêneros institucionais são consideradas como um sistema de interações que acontecem no PIBIC-TEC. O conjunto de gêneros institucionais mobiliza a interação

do conjunto de gêneros dos estudantes/pesquisadores, que interagem entre si, tais como: fichas de inscrição, *e-mail*, Currículo Lattes, declaração de matrícula, resumos, relatório parcial e relatório final. Já o conjunto de gêneros dos professores/pesquisadores, tais como projeto de pesquisa, plano de atividades, conjuntos comentários, *e-mail*, orientação, interage com o conjunto de gêneros institucionais e com o conjunto de gêneros dos estudantes.

A fim de facilitar a compreensão de sistemas de atividades e os sistemas de gêneros organizados em conjuntos no PIBIC-TEC, ilustrada na Figura 1, fundamentada na interpretação dos conceitos em Bazerman (2009) e na tentativa de ilustrar como estes gêneros interagem nas atividades requeridas no PIBIC-TEC, organizamos o funcionamento de três conjuntos de gêneros, um dos estudantes/pesquisadores, um conjunto dos professores/orientadores e um conjunto dos documentos institucionais do PIBIC-TEC pertencentes a um sistema de gêneros que compõe o sistema de atividades do PIBIC-TEC, no qual são requeridas e orientadas a produção e circulação dos gêneros textuais.

Ao observamos a Fig. 1, podemos perceber que os conjuntos de gêneros apresentados dentro do sistema de gêneros podem estar inter-relacionados ou não. Um exemplo da inter-relação dos gêneros em conjuntos é a orientação dos professores/pesquisadores na escrita científica dos resultados do seu plano de atividades, como a escrita dos gêneros relatório parcial, final, resumos, entre outros gêneros pertencentes ao sistema. Um simples exemplo de um gênero que não se inter-relaciona dentro de um mesmo conjunto, que podemos observar é o currículo Lattes. No entanto, outros gêneros dentro do sistema interagem com o sistema de atividades, a exemplo dos gêneros projeto de pesquisa e plano de atividades, que interagem com os gêneros institucionais, como o edital. Em linhas gerais, o sistema de gêneros envolve os conjuntos de gêneros individuais dos estudantes/pesquisadores e dos professores/pesquisadores dentro de um sistema de atividades que se relaciona com outros agentes na iniciação científica. A título de consolidação do que foi apresentado, Bazerman (2015, p. 36) ressalta que:

Os sistemas de atividades são redes históricas de pessoas e artefatos (como edificações, máquinas e produtos, bem como textos e arquivos) que realizam formas tipificadas de trabalho e outras atividades ao longo de períodos amplos e que desenvolvem formas de coordenar o trabalho e a atenção dos participantes, de maneira a se tornarem familiares a todos os participantes. Em outras palavras, para funcionar com sucesso em cada sistema de atividade, é preciso tomar consciência da maneira historicamente fundada de fazer o que esse sistema faz, assim como coordenar suas ações com os papéis, procedimentos, regulações e formatos que organizam a atividade no âmbito de cada gênero. (Bazerman, 2015, p. 36).

Portanto, o Programa de Iniciação Científica técnica pode ser visto dentro de um sistema de gêneros em que os agentes produzem conjuntos de gêneros que podem ser reconhecidos por suas ações tipificadas e que se inter-relacionam para cumprir determinados propósitos comunicativos. Dessa forma, os textos que constituem o PIBIC-TEC não podem ser analisados isoladamente, uma vez que esses textos fazem parte de um sistema constituído de outros textos e que ajudam a realizar as atividades dos agentes participantes do sistema de gêneros.

Considerações Finais

O presente artigo teve por finalidade contribuir no processo de contextualização das atividades desenvolvidas no Programa de Iniciação Científica/IFPE-*Campus* Recife, realizado na esfera escolar, especificamente na iniciação científica. Entender agrupamentos é útil para entender como as atividades de um determinado grupo estão organizadas. Dessa forma, este estudo nos proporciona uma visão, no que se refere à organização dos textos, de que ela segue uma lógica convencional e que resulta na sistematização das atividades a serem desenvolvidas pelos professores/orientadores e estudantes/pesquisadores no PIBIC-TEC. Nesse sentido, observamos que o Programa de Iniciação Científica se realiza por meio de um sistema de gêneros que organiza as atividades típicas,

relativamente estáveis, dos professores, estudantes e documentos institucionais no PIBIC-TEC.

Deste modo, estudar os gêneros que circulam e orientam o PIBIC-TEC permite conhecer e compreender não apenas o que é inerente às práticas discursivas dos agentes, mas também os valores e os objetivos específicos dessa comunidade, assim como as relações (genéricas, interpessoais, institucionais) entre os diversos interlocutores envolvidos na atividade científica.

Estudos futuros podem incluir a investigação das recorrências retóricas de alguns dos gêneros apresentados no sistema do PIBIC-TEC, assim como podem observar contrastivamente as seções introdutórias dos gêneros relatório e resumo de iniciação científica em diferentes áreas disciplinares, a fim de caracterizar as práticas de linguagem dos estudantes e professores do PIBIC-TEC.

Referências

- BAWARSHI, Anis; REIFF, Mary Jo. **Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- BAZERMAN, C. **Gênero, agência e escrita**. São Paulo: Cortez, 2006.
- BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2009.
- BAZERMAN, C. **Retórica da ação letrada**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BEZERRA, B. G. **Gêneros introdutórios em livros acadêmicos**. 2006. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.
- BEZERRA, B. G. **Gêneros no contexto brasileiro: questões (meta)teóricas e conceituais**. São Paulo: Parábola Editora, 2017.
- BRASIL. **Lei nº 11892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2008.

DEVITT, A. J. Intertextuality in tax accounting: generic, referential, and functional. *In*: BAZERMAN, C.; PARADIS, J. (ed.). **Textual dynamics of the professions**: historical and contemporary studies of writing in professional communities. Madison: The University of Wisconsin Press, 1991. p. 336-357.

DEVITT, A. J. **Writing genres**. Carbondale: Southern Illinois University, 2004.

GÓIS, K. E. L.; BEZERRA, B. G. Estratégias de organização retórica do resumo acadêmico da iniciação científica no Ensino Médio. **Letras em Revista**, Teresina, v. 12, n. 01, jan./jun. 2021.

OLIVEIRA, J. H. P. **Os gêneros resumo**: agrupamentos, relações e inter-relações contextuais nos eventos acadêmicos. 2022. 569 f. Tese (Doutorado em Ciências da Linguagem) – Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2022.

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

SWALES, J. M. **Research genres**. Explorations and applications. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

VIAN JR, O. Beyond the three traditions in genre studies: a Brazilian perspective. *In*: ARTEMEVA, N.; FREEDMAN, A. (ed.). **Genre studies around the globe**: beyond the three traditions. Edmonton: Trafford Publishing, 2015. p. 95-114.

ANÁLISE SOCIORRETÓRICA DE TEXTOS DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVOS PRODUZIDOS POR CANDIDATOS DO ENEM

Lenilton Damiano da Silva Junior¹

Vlader Nobre Leite²

Introdução

Compreendendo gêneros como formas de ação social, torna-se necessário considerar que com eles “pessoas querem realizar coisas através da escrita em um mundo em mudança” (Bazerman, 2006, p. 11). Logo, a tradição retórica de estudos de gêneros é uma valiosa perspectiva para mediar o conhecimento sobre gênero em uma perspectiva social e historicamente situada (*Idem*), tendo em vista que “a escrita fornece-nos os meios pelos quais alcançamos outros através do tempo e do espaço, para compartilhar nossos pensamentos, para interagir, para influenciar e cooperar.”

Na abordagem popularizada no Brasil como sociorretórica, estão contempladas tanto as contribuições da perspectiva do Inglês para Fins Específicos (ou ESP, de *English for Specific Purposes*) como os aportes dos Estudos Retóricos de Gênero (ERG), baseados nos estudos da Nova Retórica norte-americana. Os estudos em ESP têm como ênfase o deta-

1 Doutorando do Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem, da Universidade Católica de Pernambuco–UNICAP, leniltonjunior@terra.com.br.

2 Doutorando do Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem, da Universidade Católica de Pernambuco–UNICAP, vladernobre@hotmail.com.

lhamento dos aspectos organizacionais e linguísticos dos textos nos diferentes gêneros, oferecendo subsídios muito importantes para a análise textual em conexão com os propósitos comunicativos. Em contrapartida, os ERG enfatizam preferencialmente os contextos em que os gêneros ocorrem, com foco nas ações sociais que os gêneros permitem realizar.

Interessa saber que, no contexto do ESP, Swales (2004) propõe que os gêneros não sejam vistos apenas como recursos comunicativos, mas como complexas formas de constelações ou agrupamentos de gêneros, nas quais pode haver a transferência de várias formas da fala para a escrita e vice-versa, o que configura uma peça natural e significante.

Devitt (2009), por sua vez, destaca que o ensino de gêneros pode ser formulaico e constrangedor, se eles forem ensinados como formas sem significado social e cultural. Assim, fica evidente a necessidade do ensino de gênero com base na consciência crítica sobre eles. Sem essa consciência, a instrução escrita pode encorajar a mera acomodação e a assimilação do gênero.

Por ano, no Brasil, milhões de estudantes se submetem ao ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). São dois dias de provas, totalizando 180 questões de múltipla escolha, divididos da seguinte forma: 1º dia – Linguagens e suas tecnologias, Redação e Ciências Humanas e suas tecnologias; 2º dia – Matemática e suas tecnologias e Ciências da Natureza e suas tecnologias. Essa experiência a que os alunos estão submetidos insere-se na dinâmica social em que o acesso ao Ensino Superior configura-se como algo fundamental. Nesse sentido, entende-se que a preparação para o ENEM requer o desenvolvimento de competências e habilidades exigidas nas quatro áreas do conhecimento e, especialmente, na produção do texto escrito (redação).

Interessa saber que o texto dissertativo-argumentativo se consolidou, de modo hegemônico, no ensino, fundamentalmente em razão do ENEM, que, desde 1998 até sua última edição, em 2021, cobra esse gênero textual na prova de Redação. Isso traz impactos no ensino e na aprendizagem de gêneros. Na sala de aula, os professores de Redação orientam sua prática, privilegiando o estudo do texto dissertativo-argumentativo,

em razão da prova de redação do ENEM; conseqüentemente, os estudantes passam a se dedicar mais a ele, além de ter a produção de seus textos orientada por essa questão.

No ENEM, desde sua criação, em 1998, as propostas de redação prestigiam um texto dissertativo-argumentativo, no qual o estudante deve orientar informações, fatos, dados e opiniões no sentido de persuadir/convencer o leitor acerca da coerência do seu ponto de vista (viés opinativo). Interessa saber que estas **são produções de escrita que devem se pautar na modalidade padrão formal da língua portuguesa (aspecto avaliado na Competência 1)**, estruturarem-se nos limites formais do tipo dissertativo-argumentativo (aspecto avaliado na Competência 2), organizarem-se argumentativamente, de modo a defender um ponto de vista (aspecto avaliado na Competência 3), articularem-se de modo coeso, interparagrafal e intra paragrafal (aspecto avaliado na Competência 3), e, por fim, elaborarem uma proposta de intervenção que respeite os direitos humanos para o enfrentamento da situação-problema do tema proposto (aspecto avaliado na Competência 5).

Como se percebe, trata-se de um texto que atende especificamente a uma finalidade: cumprir os requisitos exigidos na Grade de Correção do ENEM (publicizados anualmente pela Cartilha do Participante) e, assim, ingressar no ensino superior. São textos produzidos no ambiente escolar, e que circulam entre os sujeitos, em razão da prova do ENEM. Assim, o processo de aquisição desse gênero escolar se dá, fundamentalmente, nas práticas de escrita e de leitura contempladas, metodologicamente, nas escolas, especialmente no Ensino Médio, mais precisamente nas turmas de terceiro ano (série final desse segmento).

Assim, como estratégias sociorretóricas na produção das redações, os estudantes precisam mobilizar as habilidades cognitivas fundamentais no campo argumentativo (relacionar, interpretar, selecionar e organizar informações, fatos, opiniões e dados em defesa da tese, apresentada na introdução e desenvolvida nos parágrafos argumentativos). Para atingir essa finalidade argumentativa, geralmente os estudantes oferecem, ao longo do texto, “pistas” nas quais explicitam sua opinião, tais como “fica evidente que”, “é dever de”, “lamentavelmente”, “preocupante”,

“grave situação”, “fere o direito à”. Essas marcas linguísticas servem a um propósito: modular a opinião e evidenciar o viés argumentativo do texto. Como se vê, não se trata de apenas expor ideias (tipo expositivo), mas sim de mover todo o saber em um dizer orientado para persuadir (tipo argumentativo). Logo, entende-se que o “dissertar” (natureza expositiva) assume um papel a serviço do “argumentar” (natureza opinativa). Por isso, o nome “dissertativo-argumentativo”.

Reconhece-se, dessa maneira, que a avaliação do ENEM, como uma política pública nacional, impacta, substancialmente, nas vidas dos jovens estudantes brasileiros, permitindo a esses melhorias e transformações socioeconômicas em suas relações sociais e laborais. Afinal, em uma sociedade que prestigia a leitura e a escrita – cultura letrada –, inserir-se nesse campo social é participar socialmente dessa dinâmica, na interação social, na construção social e na prática laboral e na transformação de si, do outro e do mundo. Por essa razão, é oportuno tratar da questão da produção do texto dissertativo-argumentativo no ENEM.

Nesse contexto, o presente trabalho tem como objetivo compreender de que forma a dimensão linguístico-discursiva no contexto da produção do texto dissertativo-argumentativo (TDA) pode revelar marcas de autoria e contribuir para a clareza e objetividade na tessitura do TDA. De modo específico, objetivamos conhecer o TDA, analisar de que forma candidatos do ENEM 2021 mobilizam conhecimentos de mundo e revelam seus próprios valores na tessitura do texto, bem como mobilizam operadores argumentativos; refletir sobre como a dimensão linguístico-discursiva pode ser explorada no TDA.

A proposta surgiu do nosso interesse em desconstruir a cultura de produção do TDA a partir de fôrmas prontas e pensar na perspectiva do gênero como ação social. É fato que muito cursos pré-vestibulares têm investido maciçamente em fôrmas para que os(as) candidatos(as) do ENEM atinjam a nota 1000. Porém, ao que parece, estes sujeitos não estão sendo convidados a compreender o texto que participa desse gênero como agência social, no sentido de ajudá-los a exercer a sua cidadania de forma plena e, mais do que isso, impulsionar transformações sociais.

Para desenvolver este estudo, baseamo-nos nas contribuições teóricas de Bazerman (2006) sobre a abordagem sociorretórica de gêneros, e Swales (1990) sobre o *Modelo CARS*.

Trata-se, portanto, de uma pesquisa de abordagem qualitativa e natureza exploratória, que tem como *corpus* 10 *redações nota 1000* produzidas por estudantes do Ensino Médio, a partir das quais analisaremos os movimentos retóricos e o uso de operadores argumentativos, bem como a sua repercussão para os estudos de gênero em avaliações como ENEM.

Nosso trabalho está organizado da seguinte forma: inicialmente, discorreremos sobre a abordagem sociorretórica de gêneros, seguida da exposição do propósito comunicativo geralmente pretendido com o gênero texto dissertativo-argumentativo. Também discorreremos o metadiscorso. Posteriormente, apresentaremos o desenho metodológico do nosso trabalho, bem como o procedimento de análise de gênero adotado no presente trabalho: o *Modelo CARS*. A partir de então, apresentaremos a análise e discussão dos dados coletados. Finalmente, elencaremos nossas considerações finais, seguidas da apresentação das referências consultadas para a realização dessa investigação científica.

A abordagem sociorretórica de gêneros

Considerando a noção de gêneros textuais como um evento socio-comunicativo, para além do componente macroestrutural, como sugerem os estudos de Swales (1990), Bhatia (1993), Miller (1984), Hyland (2005), deve-se compreendê-los como um agir social, histórico e cultural. Logo, como bem sugere Marcuschi (2006), a escrita é fruto da interação social, só sendo possível em razão da existência de textos que circulam socialmente.

Para Swales (1990), os gêneros desempenham atividade sociorretórica, compreendidos como “eventos comunicativos”, uma vez que assumem um “propósito comunicativo”, sendo, pois, a base para as tomadas de decisões no discurso. Nessa compreensão,

A genre comprises a class of communicative events, the members of which share some set of communicative purposes. These purposes are recognized by the expert members of the parent discourse community, and thereby constitute the rationale for the genre. This rationale shapes the schematic structure of the discourse and influences and constrains choice of content and style. Communicative purpose is both a privileged criterion and one that operates to keep the scope of a genre as here conceived narrowly focused in comparable rhetorical action. In addition to purpose, exemplars of a genre exhibit various patterns of similarity in terms of structure, style, content and intended audience. If all high probability expectations are realized, the exemplar will be viewed as prototypical by the parent discourse community. The genre names inherited and produced by discourse communities and imported by others constitute valuable ethnographic communication, but typically need further validation (Swales, 1990, p. 58).

Nessa lógica, para a classificação de um gênero, leva-se em conta a prototipicidade, ou seja, as características recorrentes de um dado gênero (como se estrutura, como é classificado, como é recebido, como circula). Aplicando isso às redações do ENEM: o gênero dissertativo-argumentativo é classificado e reconhecido na comunidade discursiva escolar como prática social, com o propósito de produzir um texto que atenda às expectativas do professor e da banca examinadora do concurso. Assim, para além de um fenômeno formal e linguístico, o gênero assume uma função sociorretórica.

Sobre isso, Bhatia (1997) aponta para dois aspectos fundamentais: os gêneros textuais são resultado de negociações sociais, como decorrentes da formação discursiva; e a produção dos gêneros textuais passa pelo controle social das práticas discursivas. Nesse sentido, entende o autor que, em razão do caráter dinâmico, o gênero tende a uma manutenção de sua integralidade (“*generic integrity*”), bem como movimenta-se para uma renovação (“*propensity for innovation*”).

Assim, reconhecendo-se a importância que a leitura e a escrita têm nas relações humanas (trabalho, família, redes sociais, mundo acadêmico, escola), na comunicação e representação dos indivíduos e dos grupos sociais (plurais, diversos, heterogêneos), fica claro o sentido de letramento: “resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (Soares, 2004, p.18). Destaque-se, ainda, que estudar o fenômeno dos gêneros é compreender em que medida o sujeito se integra e se constrói no corpo social, interagindo, enunciando, segundo (Bezerra, 2006).

Nesse sentido, as redações dos participantes do ENEM devem ser compreendidas como práticas de letramento, não meramente como uma escrita formal, mas como uma ação sociorretórica. Conclui-se, portanto, que qualquer abordagem teórica que reduz o texto a um fenômeno meramente linguístico-formal é reducionista, precisando ser revisada, como sugere essa pesquisa.

Assim, no contexto do nosso trabalho, quando nos propomos a lidar com o texto que apresenta características do TDA, pretendemos ajudar a comunidade acadêmica a visualizar esse texto como forma de ação social. Acrescente-se que, segundo Devitt *in* Bazerman *et al.*, (Eds.) (2009), da escolha de um gênero emergem também as ideologias decorrentes da frequência com que esse gênero é solicitado e da necessidade de quem o escreve/lê compreende suas regularidades, bem como o objetivo pretendido com ele em dado contexto, o que sempre provoca uma mudança no outro.

Acrescente-se ainda que, segundo Bazerman (1997), gêneros não são apenas formas. Eles são formas de vida. E é com esse entendimento que ele afirma que gêneros são frames de ação social. Eles definem nosso pensamento, bem como as nossas interações. São lugares familiares em que nós criamos a ação comunicativa inteligível com os outros e os guias que nós usamos para explorar o que é familiar.

De modo a complementar a discussão, é salutar destacar que os gêneros moldam nosso pensamento, bem como a nossa interação com nos-

sos pares. Nessa direção, à medida em que temos contato com situações comunicativas diferentes, acionamos as formas de interação comunicativa que já conhecemos para alcançarmos os objetivos previstos com aquela situação específica. Todavia, esses modelos de gênero só serão úteis se os outros também souberem como decodificá-los e interpretá-los. Dessa forma, a junção de ingredientes como a forma e o estilo do enunciado e, ainda, a ocasião e a ação social realizada no enunciado são as bases para o aprendizado efetivo de gêneros, que são uma realização visível de um complexo de dinâmicas sociais e psicológicas (Bazerman, 2015).

Foi nessa perspectiva que Swales (1990) teceu considerações sobre gênero, a partir de quatro campos distintos: estudos folclóricos, literários, linguísticos e retóricos.

Considerando o campo folclórico, que pode ser entendido como contexto de cultura, Swales defende a pertinência da classificação de gêneros, uma vez que muito se consideram os tipos ideais e não textos reais, quando, na verdade, deve ser levado em consideração o uso desses textos pelas comunidades discursivas (Swales, 1990).

Quanto aos estudos literários, há que se considerar que os textos reais tornam evidente a existência da transgressão das normas para que haja certa originalidade na produção de textos (*Idem*).

No que se refere ao campo linguístico, Swales (1990) acredita que “os gêneros realizam propósitos sociais e observa que a realização de um gênero se faz através do discurso”. Além disso, “cada gênero adquire demandas características em função da sociedade e dos seus usuários e apresenta certas combinações das três variáveis de registros com determinados traços linguísticos.” (Biasi-Rodrigues; Hemais; Araújo, 2009, p. 20). Desse modo, verifica-se também a importância da consideração dos elementos do contexto de situação tanto para produção como para a recepção de gêneros. Dá-se, portanto, ênfase à pertinência dos elementos: relações, campo e modo, no dizer dos estudiosos da Escola de Praga.

Já considerando o campo retórico, Swales (1990) propõe a classificação de diversos tipos de discurso, a saber: expressivo, persuasivo, literário e referencial, conceitos que, no nosso entendimento se aproximam bas-

tante das funções da linguagem propostas por Roman Jakobson e, mais tarde, por M. A. K. Halliday.

Interessa saber que, se consideramos classe como “categoria em que se encaixam textos semelhantes pertencentes ao mesmo gênero” (Swales, 1990), podemos defender que gêneros correspondem a uma classe de eventos comunicativos. Do mesmo modo, o conceito de propósito tem a ver com o objetivo pretendido com a produção de determinado texto. E aqui cabe considerar que um texto pode ser produzido para atender a diferentes propósitos. A prototipicidade diz respeito à apresentação das características de determinado gênero. A lógica subjacente, por sua vez, diz respeito ao que é possível fazer dentro dos limites estruturais do gênero. Quanto à terminologia, é preciso entendê-la como os rótulos pelos quais os falantes/escritores percebem ou entendem a ação retórica em eventos comunicativos. Todavia, há que se considerar que um mesmo evento comunicativo pode ser identificado por mais de um termo. Finalmente, a comunidade discursiva é aquela que produz textos e os recebe conforme seu comportamento social e o conhecimento dos membros do grupo (Swales, 1990).

Assim, as contribuições da retórica na definição de objetivos e possibilidades de resultados futuros são inegáveis. E, na perspectiva de pensar em como trabalhar com a abordagem de gêneros, considerando o contexto de produção deles, bem como a estrutura, optamos pelo uso do termo abordagem sociorretórica de gêneros. Trazendo essa corrente teórica de gêneros para o trabalho com o TDA, será possível vislumbrar não apenas a estrutura do texto que participa desse gênero, assim como ressaltar a ação social que pode ser desempenhada com ele. É preciso lembrar, inclusive, que documentos oficiais, como a BNCC (Brasil, 2018), advogam pelo trabalho com a argumentação no Ensino Médio na perspectiva dos gêneros, tendo em vista a efetiva participação cidadã dos estudantes. Desse modo, fica evidente que precisamos considerar o ingrediente contextual e o ingrediente estrutural do TDA.

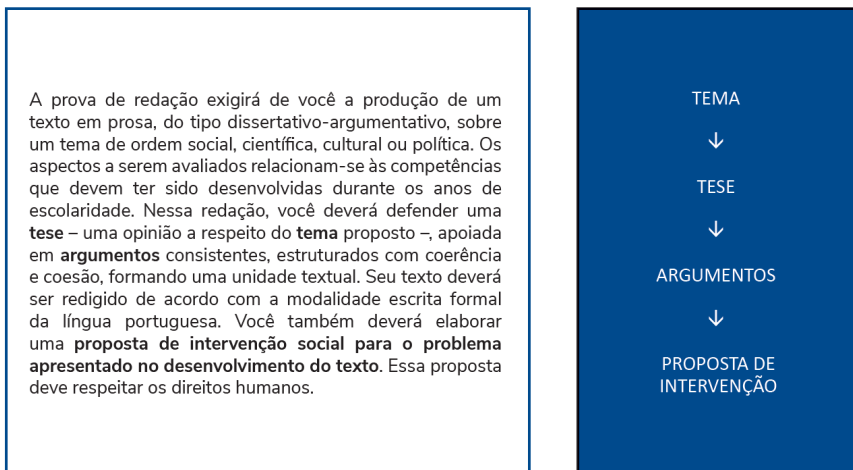
O gênero texto dissertativo-argumentativo

No difícil campo de conceituação de gênero, deparamo-nos sempre com uma *opacidade semântica* (Bezerra, 2022), exigindo de nós a necessidade de, às vezes, adjetivarmos os conceitos, como *gênero textual* ou *gênero social*, e, no caso da redação do ENEM, *gênero escolar*. Esse desafio nos remete, alegoricamente, a um mito de origem (genus = origem, nascimento). Para nosso trabalho, assumimos a noção de gênero textual/discursivo, numa perspectiva sociorretórica.

A partir disso, focamos no que diz a Cartilha do Participante ENEM 2020 sobre essa noção acima referida: “A prova de redação exigirá de você a produção de um texto em prosa, do **tipo dissertativo-argumentativo**, sobre um tema de ordem social, científica, cultural ou política (Brasil, 2020, p.9 – grifo nosso). Mas, afinal, **é** tipo ou gênero? A noção de tipologia textual está associada à ideia de marcas linguísticas que se sobressaem na superfície do texto. Entendemos que essa noção não é suficiente para dar conta do conceito de gênero aplicado ao texto dissertativo-argumentativo, uma vez que, pela noção de tipo, cabem no dissertativo, o expositivo e argumentativo. Entendemos, portanto, que o gênero deve ser compreendido como ação social, e, nesse sentido, a redação do ENEM configura-se, assim, como um gênero autônomo em razão de ser um evento comunicativo com propósitos comunicativos, vivenciados por sujeitos sociais (Swales, 1990).

Compreendemos, portanto, que, independentemente do tipo textual, a argumentatividade é uma condição da própria linguagem humana, explícita ou não em textos produzidos com ou sem a intencionalidade persuasiva. A noção de tipo existente na Cartilha do Participante, bem como na Grade de Correção da Competência 2 (“**limites estruturais do tipo dissertativo-argumentativo**”) demonstram imprecisão conceitual quanto ao real status a que a redação se elevou: gênero. Exige-se dos candidatos que realizam a redação do ENEM que eles sejam capazes de mobilizar os conhecimentos aprendidos ao longo de sua vida escolar para a defesa de uma tese. Vejamos o que diz a Cartilha:

Imagem 1 -Tipo textual na Cartilha do Participante ENEM



Fonte: Cartilha do Participante ENEM (BRASIL, 2022, p. 9).

Trata-se, assim, da transformação (ou surgimento) de um tipo textual em gênero textual (macro-gênero), para usar os termos de Marcuschi (2006), ou “redação orientada”, nos termos de Bunzen (2006), para atender às regras e orientações contidas nas Cartilhas do Participante (que apresenta redações “nota mil”, sugerindo o que a banca espera do candidato).

A seguir, apresentamos o conceito de metadiscurso, na tentativa de compreender de que forma os candidatos do ENEM podem revelar suas expectativas sociais, afetivas e cognitivas no texto que participa do gênero TDA.

Metadiscurso

Metadiscurso é o termo utilizado para definir os elementos linguísticos que são usados para organizar um discurso ou que indicam a postura do escritor em relação tanto ao seu conteúdo quanto ao seu leitor (Hyland, 2005). Nesse contexto, é salutar destacar que esses trabalhos tiveram como fonte as funções textual e interpessoal, apresentadas por Halliday.

Ainda segundo Hyland (2005), esse conceito se baseia na escrita como engajamento social, já que possibilita criar um texto convincente e coerente em contextos sociais particulares.

É válido ressaltar, ainda, que o que pode ser metadiscorso em um contexto retórico pode expressar o material proposicional³ em outro.

O Metadiscorso é um importante elo entre um texto e o seu contexto, porque com ele são consideradas as expectativas sociais, afetivas e cognitivas, baseadas em crenças e valores dos participantes, em suas metas individuais e em suas experiências com textos semelhantes no passado (Hyland, 2005).

Destaque-se, também, que o Metadiscorso possibilita a análise de como um autor produz um gênero e organiza o seu sistema de argumentação e persuasão (Hyland, 2005).

De modo mais específico, são concebidos dois tipos de marcadores discursivos: os marcadores textuais e interpessoais. Os primeiros dizem respeito à conectividade textual, códigos de glosa, marcadores de validade e narradores. Já os segundos dizem respeito aos marcadores locucionais, marcadores de atitude e marcadores de comentários.

Ressalta-se, ainda, a preocupação com o estudo do Metadiscorso em sala de aula, tendo em vista que as características retóricas podem ser entendidas e percebidas como significativas somente nos contextos em que elas ocorrem. Além disso, o Metadiscorso possibilita visualizar princípios fundamentais do texto e oferecer critérios claros para identificar e codificar as características de persuasão criadas nele (*Ibidem*).

Hyland (2005) destaca que os elementos importantes para a elaboração desse conceito são: a relação interpessoal, a avaliação, o posicionamento e o engajamento. Desse raciocínio, depreende-se a dimensão interativa e a dimensão interacional. A interativa tem como objetivo guiar

3 Entende-se “proposição” como o conjunto de ideias e de suas relações para representar o significado de uma frase.

o leitor no processo de mediação do conteúdo. Já a interacional tem como objetivo envolvê-lo na situação comunicativa.

Fica evidente, portanto, que o nosso objetivo de trabalho com o metadiscurso é ajudar os candidatos/as do ENEM a compreenderem melhor as demandas cognitivas que o TDA exige deles/as e as formas como eles/as podem processar essas demandas. Do mesmo modo, **é possível** fazê-los pensar sobre os recursos usados para expressar posicionamentos/instanciamento e engajamento via texto. Além do já exposto, também acreditamos ser importante aprender a negociar essa interação com a comunidade apropriada.

Logo, é necessário que o professor pense nas seguintes questões: a necessidade de o escritor repensar seu público-alvo; os conhecimentos prévios do escritor; o papel da linguagem na interação textual; a importância das interações sociais; o uso de textos autênticos; o papel do público e da comunidade de práticas nessas interações que se concretizam no texto.

Metodologia

Trata-se, portanto, de uma pesquisa de abordagem qualitativa e natureza exploratória. Segundo Flick (2007, p. ix), a pesquisa qualitativa tem como objetivo compreender, descrever e, algumas vezes, explicar fenômenos sociais, a partir de seu interior, de diferentes formas”. Além disso, a pesquisa de natureza exploratória tem o objetivo de ampliar o nosso conhecimento a respeito de determinado tópico (Lodico; Spaulding; Voegtler, 2006). Assim, estamos comprometidos em compreender de que forma a dimensão linguístico-discursiva no contexto da produção do texto dissertativo-argumentativo (TDA) pode revelar marcas de autoria e contribuir para a clareza e objetividade na tessitura do texto.

Cabe explicitar também que nosso trabalho tem como *corpus* 10 redações nota 1000 produzidas por estudantes do Ensino Médio. Nesse

contexto, interessa saber que as “Redações nota 1000” foram coletadas na internet, uma vez que o Ministério da Educação costuma socializar as redações nota 1000 a cada ano de realização do exame. Interessa saber, ainda, que as redações selecionadas foram produzidas por candidatos que residem em estados da região Nordeste, Sudeste e Centro-Oeste.

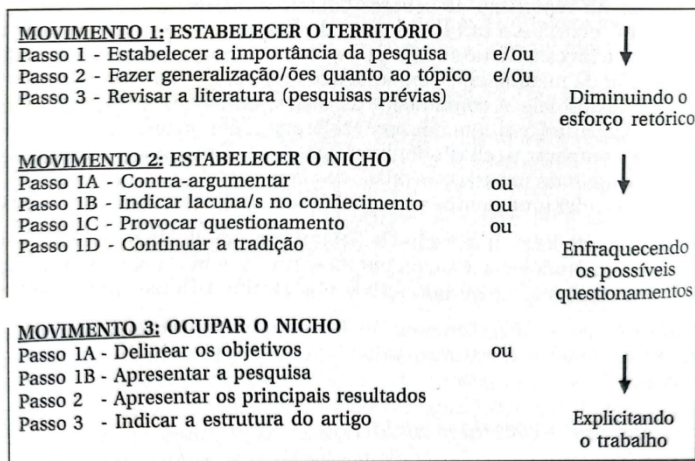
A partir dos dados coletados, analisaremos os movimentos retóricos via Modelo CARS (Swales, 1990) e de que forma o metadiscorso é agenciado (Hyland, 2005), além de tecermos considerações sobre a contribuição desta investigação para os estudos de gênero em avaliações como ENEM.

Apresentamos, a seguir, o método de análise de gêneros, conhecido como Modelo CARS.

O modelo conhecido como construir um espaço de pesquisa (*Create a Research Space*) é bastante útil “para que os estudantes exercitem o reconhecimento dos gêneros textuais, identificando suas características formais e funcionais, para que desenvolvam a capacidade de produzir textos que realizem com eficácia seus propósitos comunicativos, de acordo com o gênero a que pertencem”. (Biasi-Rodrigues; Hemais; Araújo, 2009, p. 17). Logo, fica evidente que o Modelo CARS pode ser entendido como um método de trabalho com gêneros para o conhecimento dos propósitos comunicativos de um gênero, bem como de suas características, na tentativa de auxiliar os sujeitos na produção e na recepção de textos de variados gêneros. Assim, nos parece razoável afirmar o Modelo CARS pode ser uma metodologia eficaz tanto no processo de conhecimento do propósito comunicativo pretendido com determinado gênero, bem como na compreensão dos movimentos retóricos realizados pelos escritores desses textos para que possam agir socialmente.

Feitas as considerações anteriores, cabe apresentar o Modelo CARS e uma breve consideração sobre os seus passos retóricos.

Imagem 2 – Movimentos retóricos e passos



Fonte: Swales (1990).

Swales concebe o Modelo CARS com base inicialmente na análise de 48 (quarenta e oito) introduções de artigos de pesquisa e, posteriormente, 110 (cento e dez) introduções de três áreas diferentes: física, educação e psicologia, em parceria com outro pesquisador (Swales; Najjar, 1987 *apud* Hemais; Biasi-Rodrigues, 2005). Esses resultados apontam regularidades como quatro movimentos a saber: 1 – estabelecer o campo de pesquisa; 2 – sumarizar pesquisas prévias; 3 – preparar a presente pesquisa; 4 – introduzir a presente pesquisa. Posteriormente, esses movimentos foram reduzidos a três movimentos, acrescentando vários passos.

Interessa saber que, no contexto da nossa pesquisa, o supracitado Modelo será bastante válido para analisar o plano global dos TDA, especialmente os elementos que aparecem de forma recorrente e de que forma eles corroboram para o alcance do propósito comunicativo previsto pelo/a autor/a do texto, que geralmente é convencer o/a leitor/a de determinada tese a partir de argumentos consistentes.

Nesta direção, para análise dos movimentos retóricos utilizados pelos candidatos do ENEM na construção do texto que apresenta características do texto dissertativo-argumentativo, elencamos os seguintes movimentos e passos, baseando-nos no Modelo supracitado:

Quadro 1 – Movimentos retóricos no contexto do TDA produzido por candidatos do ENEM

Movimento 1. Contextualizar a produção	Movimento 2. Estabelecer a argumentação e/ou a contra-argumentação	Movimento 3. Encerrar a produção
<ul style="list-style-type: none"> • Passo 1. Introduzir a discussão via ilustração, trajetória histórica, dados estatísticos etc (opcional). • Passo 2. Apresentar a tese. • Passo 3. Explicitar os argumentos que dão sustentação à tese. 	<ul style="list-style-type: none"> • Passo 1. Retomar argumento ou contra-argumento explicitado na contextualização da produção. • Passo 2. Justificar a pertinência do argumento ou contra-argumento (opcional). • Passo 3. Apresentar dado que fundamente o argumento ou contra-argumento. • Passo 4. Discutir o argumento ou contra-argumento. • Passo 5. Encerrar a discussão do argumento ou contra-argumento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Passo 1. Retomar a tese apresentada na contextualização da produção (opcional). • Passo 2. Apresentar possível proposta de intervenção para solucionar o problema associado ao tema da redação.

Fonte: Os autores (2022).

Com base nos movimentos retóricos elencados acima, intentamos percorrer as seguintes fases da nossa pesquisa:

- 1ª fase – análise dos movimentos retóricos agenciados pelos candidatos do ENEM 2021, para identificarmos de que forma candidatos do ENEM 2021 mobilizam conhecimentos de mundo na construção do TDA;
- 2ª fase – análise do metadiscurso, a fim de identificarmos como esses candidatos revelam seus próprios valores na tessitura do texto, bem como mobilizam operadores argumentativos.

A partir dessas fases será possível refletir sobre como a dimensão linguístico-discursiva pode ser explorada no TDA.

Análise e discussão dos dados

Tendo em vista nosso objetivo que é compreender de que forma a dimensão linguístico-discursiva no contexto da produção do texto dissertativo-argumentativo (TDA) pode revelar marcas de autoria e contribuir para a clareza e objetividade na tessitura do TDA e, de modo mais específico, conhecer os aspectos discursivos e notacionais do TDA, anali-

sar de que forma candidatos do ENEM 2021 mobilizam conhecimentos de mundo e revelam seus próprios valores na tessitura do texto, bem como mobilizam operadores argumentativos; refletir sobre como a dimensão linguístico-discursiva pode ser explorada no TDA. Apresentamos a seguir um quadro com a análise dos movimentos retóricos utilizados por candidatos do ENEM na construção do texto que apresenta características do gênero TDA. Vejamos:

Quadro 2 – Movimentos retóricos nos TDA produzidos por 10 candidatos do ENEM 2021

	Movimento 1			Movimento 2 – Desenvolvimento 1					Movimento 2 – Desenvolvimento 2					Movimento 3	
	P1	P2	P3	P1	P2	P3	P4	P5	P1	P2	P3	P4	P5	P1	P2
	TDA 1	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
TDA 2	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X**	X	X
TDA 3	X	X	X	X	X	X	X***	X	X	X	X	X	X**	X	X
TDA 4	X	X	X	X		X	X	X**	X		X	X	X		X
TDA 5	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X
TDA 6	X	X		X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
TDA 7	X	X	X	X		X	X	X	X		X	X	X	X	X
TDA 8	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X
TDA 9	X	X	X	X	X	X		X	X		X	X	X		X
TDA 10	X	X	X	X		X	X	X	X		X	X	X		X

Legenda:

**Houve consideração final, porém observa-se também a inserção de novos dados na superfície textual.

***Identificou-se discussão insuficiente do dado.

Fonte: Os autores (2022).

Antes de qualquer outra consideração, é importante destacar que o tema da redação do ENEM do ano 2021 foi “Invisibilidade e registro civil: garantia de acesso à cidadania no Brasil”. Nessa perspectiva, esperava-se

que o/a candidato/a produzisse um TDA com o propósito de convencer o/a avaliador/a sobre a pertinência do Registro Civil para o efetivo exercício da cidadania. Além disso, era esperado que o/a candidato/a produzisse seu texto respeitando também as características do gênero, a saber: texto com três partes distintas (introdução, desenvolvimento e conclusão), uso da terceira pessoa, predomínio do tipo textual argumentativo, linguagem formal e uso da variante padrão da Língua Portuguesa.

É salutar destacar, ainda, a pertinência da construção consistente da estrutura argumentativa, uma vez que ela será fator preponderante para o alcance do propósito comunicativo pretendido com esse texto. Essa compreensão do texto como agência social é fator preponderante para que os candidatos invistam na relação interpessoal entre os seus pares, a avaliação sobre as demandas sociais e a necessidade de transformação de realidades tão distintas e, ainda, o engajamento, o convite a ação social (Hyland, 2005).

Dessa forma, podemos afirmar que o quadro acima revela que todos os candidatos (100%) realizam o M1-P1, contextualizando o tema. Do mesmo modo, todos os textos produzidos por eles apresentam o M1-P2, apresentando a tese do TDA. Entretanto, no M1-P3, identificamos que 90% dos candidatos expõem os argumentos que darão sustentação à tese defendida por eles.

No que se refere ao M2, podemos afirmar que todos os candidatos (100%) explicitam o M2(D1) -P1, recuperando os argumentos apresentados no M1-P3. Todavia, os dados coletados revelam um imbricamento do M2(D1) -P2, bem como do M2(D1) -P3 (40%). Interessa saber, ainda, que o M2-P2 ocorre em apenas 60% das amostras, sendo que 20% delas apresentam o M2-P2 e o M2-P3 separadamente. Esses passos correspondem, respectivamente, à apresentação de justificativa para o argumento e apresentação de dado que o fundamente.

Quanto ao M2(D1) -P4, interessa saber que os participantes do ENEM (80%) discutem a informação apresentada, sendo que 1 deles apresenta essa estrutura imbricada com o M2(D1) -P3.

Finalmente, é importante destacar que todos os candidatos apresentam o M2(D1) -P5, encerrando a discussão do argumento.

Partindo, agora, para o M2(D2), observamos que, mais uma vez, os participantes acionam o M2(D2) -P1, retomando o argumento apresentado na introdução. E, do mesmo modo, em 20% da amostra há uma imbricação do M2(D2) -P2 com o M2(D2) -P3, que corresponde, respectivamente, à justificativa e à apresentação de dados. Destaque-se que, desta vez, 60% da amostra não apresenta justificativa para a pertinência do argumento apresentado.

No que se refere ao M2(D2) -P4, podemos afirmar que 90% dos candidatos discutem os dados apresentados, sendo que 1 deles apresenta o M2(D2) -P4 imbricado com o P3.

Finalmente, podemos dizer que 90% dos participantes cujos textos são objeto de análise apresentam o M2(D2) -P5, que diz respeito ao encerramento da discussão do 2º desenvolvimento.

Sobre a retomada da tese principal (M1-P2), na seção considerações finais, foi possível identificar que 70% dos candidatos retomam-na no M3-P1. Além disso, 100% dos participantes apresentam o M3-P2, que diz respeito à proposta de intervenção.

Esses dados sinalizam que, apesar dos participantes do ENEM conseguirem ofertar aos avaliadores um texto com a execução da maioria dos movimentos retóricos, passos significativos, como a discussão dos dados apresentados, bem como a apresentação desses dados e, ainda, a presença/ausência de justificativa para a pertinência do argumento (ainda que seja um passo opcional) podem influenciar no alcance do objetivo do(a) candidato(a) de utilizar o TDA como ferramenta de ação social, porque esses elementos não foram satisfatoriamente desenvolvidos.

Logo, a análise dos movimentos retóricos executados pelos 10 (dez) candidatos do ENEM 2021 (Quadro 2) nos permite afirmar que muito tem se investido em fôrmas de produção do TDA e pouco na produção eficiente e significativa desse texto, porque os candidatos parecem mais replicar fórmulas prontas de um TDA do que explicitar tanto no plano

linguístico quanto no plano discursivo que houve no processo de tessitura do texto a atividade reflexivo-crítica sobre o tema proposto.

Discorreremos a seguir sobre as marcas de autoria na tessitura do TDA.

A partir dessas concepções sobre autoria, reconhece-se a importância de problematizar esse conceito (avaliado na Competência 3), uma vez que relaciona autoria à noção de projeto de texto, compreendendo como texto autoral aquele que é capaz de organizar estruturalmente um texto na defesa de um ponto de vista. Curioso pensar que, enquanto autoria está associada à linguagem, a questões discursivas, à singularidade do sujeito, em razão da necessidade de objetivamente avaliar, os textos autorais são considerados aqueles que apresentam autossuficiência, ou seja, um texto bem planejado e executado. Isso merece ser problematizado, pois critérios confusos ou mal gerenciados pelos corretores podem provocar injustiças no processo avaliativo.

Por essa razão, como estratégia de melhor reorientar essa questão, opta-se pelo conceito de “voz”, ao invés de autoria, apoiando-se nos estudos de Ivanic (1998), uma vez que há a um só tempo, um dizer singular (próprio do sujeito), um dizer socialmente construído (formação discursiva) e um dizer que dialoga com outros dizeres (interação social). Assim, no processo de escrita não há só uma voz pessoal, mas uma voz que interage com outras vozes, já que, ao orientar a escrita para o outro constituído, busca-se uma conexão, uma interação, uma socialização. Isso pode ser entendido nessa perspectiva: “os argumentos que fazemos, as posições que tomamos e as formas de nos conectarmos e nos encaixarmos com os outros, todos contribuem para a apresentação de nós mesmos e assim influenciam como os outros nos respondem” (Hyland, 2012, p. 135). Há, portanto, uma intencionalidade discursiva na redação ENEM: é preciso dialogar com outras áreas do conhecimento, como, por exemplo, o processo de citação direta (alusão a outra voz), como se verifica nas redações avaliadas.

A seguir, apresentaremos alguns exemplos nos quais os estudantes fazem uso de vozes legitimadas por saberes constituídos (interação social com outros autores que ajudam a legitimar a própria voz individual).

Quadro 3 – Diálogos com vozes que legitimam a voz individual

<p>TDA 01</p> <p>Isso acontece, porque, como já estudado pelo historiador <u>José Murilo de Carvalho</u>, para que haja uma cidadania completa no Brasil é necessária a coexistência dos direitos sociais, políticos e civis.</p>
<p>TDA 02</p> <p>Logo, assim como estudado pelo historiador <u>Caio Prado Júnior</u>, formou-se um Estado de bases frágeis, resultando em uma falta de um sentimento de identificação como brasileiro.</p>

Fonte: G1.

Os exemplos acima evidenciam estratégias discursivas utilizadas pelos estudantes para atingirem nota máxima na avaliação da competência 2, uma vez que se exige a presença de um repertório sociocultural legitimado. Isso significa que o candidato deve apresentar outros saberes estrategicamente vinculados à sua voz (aspecto individual) para que seja validado seu ponto de vista. Para isso, os recursos mais comuns são as citações diretas ou indiretas de obras (literatura, sociologia, filosofia, história, geografia, cinema). Esse nível de conhecimento traz à tona o grau de letramento do estudante, pois, quanto mais se tem acesso à cultura letrada, mais se consegue construir um pensamento amparado nesses saberes prestigiados socialmente, já que podemos compreender que os gêneros são lugares de ação letrada, ideológica.

Identificamos, ainda, que os candidatos constroem períodos muito grandes ou frases incompletas; os operadores ora são empregados de forma coerente, ora não são empregados. Logo, esses dados reiteram que os candidatos parecem se prender a fôrmas de texto que podem enrijecer a estrutura do gênero e impedi-los de discutir mais e melhor suas ideias.

Portanto, o gênero torna-se muito mais um produto do que um processo válido de ação social.

Quadro 4 – As fôrmas na proposta interventiva

TDA 01

É evidente, portanto, a necessidade de medidas que solucionem os desafios impostos à garantia de acesso à cidadania no Brasil. Por isso, o Ministério Público - órgão responsável pela defesa dos interesses sociais - deve, por meio da fiscalização da aplicação dos poderes estatais, pressionar o Estado no que se refere ao aporte de infraestrutura ao setor que oferta o registro civil, a fim de que a retirada desse documento seja ampliada para as diversas regiões do país. Ademais, as instituições escolares públicas e privadas devem, por intermédio de palestras, instruir os alunos acerca da importância da documentação pessoal, com o objetivo de minimizar a invisibilização desse tema, e, com isso, estimular atitudes combativas à conjuntura de indivíduos sem registro. Assim, o ideal do geógrafo Milton Santos será, de fato, uma realidade no país.

TDA 02

Fica evidente, portanto, a necessidade de garantir o acesso à cidadania para todos no Brasil. Destarte, o Governo Federal, responsável por administrar o povo e os interesses públicos, com o apoio do Ministério da Cidadania, a partir de medidas governamentais destinadas à pasta, deve disponibilizar benefícios financeiros sociais para cidadãos que não tenham como pagar a retirada de um registro civil. Essa ação será realizada com o intuito de custear a posse desse documento importante, para que também, a sociedade não naturalize a intolerância que a permeia. Dessa maneira, com a conjuntura de tais ações, os brasileiros verão o direito garantido pela Constituição, como uma realidade.

Fonte: G1.

Como se percebe, temos dois exemplos de redações de estudantes diferentes a apresentar uma mesma “fôrma”, a saber: Operador

Argumentativo (Portanto) + Retomada de Tese (a necessidade de.) + Agente (Ministério Público / Governo Federal) + Detalhamento do Agente (órgão responsável por / responsável por) + Ação Interventiva (deve pressionar / deve disponibilizar) + Meios (por meio da fiscalização / a partir de medidas governamentais) + Efeito (a fim de que / com o intuito de). Considerando que cada elemento da proposta interventiva vale 40 pontos, a presença dos cinco elementos válidos garante a nota máxima na competência 5: 200 pontos.

Nesse contexto do ENEM (1998-2021), no Ensino Médio, especialmente no terceiro ano, o ensino de produção textual volta-se para o texto dissertativo-argumentativo, repleto de lugares comuns, fórmulas, esqueletos, moldes, modelos, comprometendo o potencial autoral dos alunos.

Considerações finais

O presente trabalho teve como objetivo compreender de que forma a dimensão linguístico-discursiva no contexto da produção do texto dissertativo-argumentativo (TDA) pode revelar marcas de autoria e contribuir para a clareza e objetividade na tessitura do TDA. De modo específico, objetivamos conhecer o TDA, analisar de que forma candidatos do ENEM 2021 mobilizam conhecimentos de mundo e revelam seus próprios valores na tessitura do texto, bem como mobilizam operadores argumentativos; refletir sobre como a dimensão linguístico-discursiva pode ser explorada no TDA.

Nesse contexto, os dados obtidos reiteram que os candidatos parecem se prender a fôrmas de texto que podem enrijecer a estrutura do gênero e impedi-los de discutir mais e melhor suas ideias. Portanto, o gênero torna-se muito mais um produto do que um processo válido de ação social.

Nesse ínterim, convém destacar a pertinência de estratégias pedagógicas através das quais seja possível desenvolver competências e habilidades relacionadas à consciência reflexivo-crítica nos/as candidatos/as do ENEM, a fim de que estes sujeitos possam participar ativamente das demandas que afetam o tecido social e, desse modo, possam exercer a plena cidadania.

A partir dessas reflexões, compreende-se que o papel da escola (pública/privada) é desenvolver nos educandos autonomia para ler e escrever, pois essas ações são orientadas por necessidades sociais, políticas, econômicas e ideológicas (seu uso em contextos sociais reais).

Nesse ínterim, fica evidente a relevância da presente pesquisa e a nossa pretensão de de que professores e estudantes ressignifiquem a escrita do TDA como forma de ação social sócio-historicamente situada e, assim, transformem realidades sociais distintas, que é o que nos parece a filosofia do Exame Nacional do Ensino Médio, além de servir como instrumento para seleção e acesso a cursos de nível superior.

Referências

- BAZERMAN, C. **Retórica da ação letrada**. São Paulo: Parábola, 2015.
- BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Ângela Paiva Dionísio, Judith Chamblis Hoffnagel (Orgs.); tradução e adaptação de Judith Chamblis Hoffnagel; revisão técnica Ana Regina Vieira *et al.* 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2006.
- BAZERMAN, C. The life of genre, the life in the classroom. *In*: BISHOP, W.; OSTRUM, H. (Eds.). **Genre and writing**. Portsmouth, NH: Boynton/Cook, 1997.
- BEZERRA, B. G. **O gênero como ele é (e como não é)**. São Paulo: Parábola, 2022.
- BEZERRA, B. G. **Gêneros introdutórios em livros acadêmicos**. 2006. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.
- BHATIA, V. K. The power and politics of genre. **World Englishes**, v. 16, n. 3, p. 359-371, nov. 1997.
- BHATIA, V. K. **Analysing genre: language use in professional settings**. New York: Longman, 1993.
- BIASI-RODRIGUES, B.; HEMAIS, B.; ARAÚJO, J. C. Análise de gêneros na abordagem de Swales: princípios teóricos e metodológicos. *In*: BIASI-

RODRIGUES, B.; ARAÚJO, J. C.; SOUSA, S. C. T. **Gêneros textuais e comunidades discursivas: um diálogo com Jhon Swales**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Cartilha do participante ENEM**. Brasília: MEC/INEP, 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Cartilha do participante ENEM**. Brasília: MEC/INEP, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BUNZEN, Clécio. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. *In*: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

DEVITT, A. Teaching Critical Genre Awareness. *In*: BAZERMAN, C; BONINI, A; FIGUEIREDO, D. (Orgs.). **Genre in a changing world**. The WAC Clearinghouse. Fort Collins, Colorado: Parlor Press, 2009.

FLICK. U. **Designing qualitative research**. Los Angeles: Sage, 2007.

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

HYLAND, K. **Disciplinary Identities: individuality and community in academic discourse**. Oxford: Oxford University Press, 2012.

HYLAND, K. **Metadiscourse: exploring interaction in writing**. Londres: Continuum, 2005.

IVANIČ, R. **Writing and identity: the discursual construction of identity in academic writing**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1998.

LODICO, M. G.; SPAULDING, D. T.; VOEGTLE, K. H. **Methods in educational research: from theory to practice**. São Francisco: Jossey-Bass, 2006.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais: configuração, dinamicidade e circulação. *In*: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros textuais reflexões e ensino**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

MILLER, Carolyn R. 1994 (1984) Genre as Social Action. *In*: FREEDMAN, AVIVA & MEDWAY, Peter. **Genre and the new rethoric**. UK/USA: Taylor & Francis Publishers, p. 23-42.

SOARES, M. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SWALES, J. M. **Research genres**: explorations and applications. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

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

ANÁLISE DE MOVIMENTOS RETÓRICOS EM RESUMOS ACADÊMICOS PRODUZIDOS POR DISCENTES DA UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO: UM OLHAR PARA O GÊNERO COMO AGÊNCIA SOCIAL

Lenilton Damião da Silva Junior
Benedito Gomes Bezerra

Introdução

Conforme estabelece a NBR 6028: 2021 (ABNT), o resumo é a “apresentação concisa dos pontos relevantes de um documento”. No contexto acadêmico, os textos que participam desse gênero têm como interlocutores os membros da comunidade acadêmica e têm como finalidade apresentar em linhas gerais as principais informações relacionadas à investigação científica (Bhatia, 1993).

Nesse contexto, o presente trabalho tem como objetivo investigar quais são os movimentos retóricos realizados por discentes da graduação e da pós-graduação da Universidade de Pernambuco – UPE (*Campus Mata Norte*) na produção do gênero resumo acadêmico (RA), submetido à Semana Universitária UPE 2020, bem como refletir sobre o impacto desses movimentos na popularização de conhecimento e ação social. De modo mais específico, objetivamos analisar os movimentos retóricos

utilizados na tessitura dos textos e verificar de que forma eles agenciam práticas sociais.

A proposta do trabalho surgiu da constatação de que a academia precisa investir nas abordagens de gêneros que promovam o conhecimento e a produção de textos conforme sua dinamicidade em relação ao contexto em que são produzidos, bem como deve levar em conta os propósitos pretendidos com eles.

Nessa direção, baseamo-nos nos pressupostos teóricos de Bazerman (2006) sobre a abordagem sociorretórica de gêneros, nas contribuições de Bhatia (1993) a respeito da organização retórica do gênero resumo acadêmico e, ainda, na proposta de Swales (1990) para análise retórica e textual, configurada no Modelo CARS (*Create a Research Space* – Crie um espaço de pesquisa).

O estudo, de natureza exploratória, teve como *corpus* dez resumos acadêmicos da área de linguística: cinco produzidos por discentes do curso de graduação e mais cinco produzidos por discentes de pós-graduação, a partir dos quais analisamos os movimentos retóricos realizados nos textos e buscamos discutir as contribuições dessa investigação para a área de estudos de gêneros acadêmicos.

Interessa saber que o presente trabalho está organizado da seguinte forma: inicialmente, apresentamos os principais conceitos da abordagem sociorretórica de gêneros. Em seguida, elencamos o propósito comunicativo geralmente pensado para a escrita do texto que participa desse gênero, bem como sua estrutura prototípica. Também expomos o Modelo CARS, conforme proposto por Swales (1990). Uma vez apresentadas nossas bases teóricas, trazemos à baila nosso desenho metodológico, a partir do qual procedemos com a seção de análise e discussão dos dados. Finalizamos essa investigação científica com a apresentação das nossas considerações finais e, ainda, a indicação das referências consultadas para a realização do trabalho.

A abordagem sociorretórica de gêneros

Compreendendo gêneros como formas de ação social, ou seja, formas de agenciar comportamentos e atitudes historicamente situados, torna-se necessário considerar que com eles “pessoas querem realizar coisas através da escrita em um mundo em mudança” (Bazerman, 2006, p. 11). Nessa direção, a tradição retórica de estudos de gêneros é uma valiosa perspectiva para mediarmos o conhecimento sobre gênero em uma perspectiva social e historicamente situada, tendo em vista que “a escrita fornece-nos os meios pelos quais alcançamos outros através do tempo e do espaço, para compartilhar nossos pensamentos, para interagir, para influenciar e cooperar” (Bazerman, 2006, p. 11).

Na abordagem popularizada no Brasil como sociorretórica, estão contempladas tanto as contribuições da perspectiva do Inglês para Fins Específicos (ou ESP, de *English for Specific Purposes*) como os aportes dos Estudos Retóricos de Gênero (ERG), baseados nos estudos da Nova Retórica norte-americana. Os estudos em ESP têm como ênfase o detalhamento dos aspectos organizacionais e linguísticos dos textos nos diferentes gêneros, oferecendo subsídios muito importantes para a análise textual em conexão com os propósitos comunicativos. Em contrapartida, os ERG enfatizam preferencialmente os contextos em que os gêneros ocorrem, com foco nas ações sociais que os gêneros permitem realizar.

Nesse sentido, no contexto do ESP, Swales (2004) propõe que os gêneros não sejam vistos apenas como recursos comunicativos, mas como complexas formas de constelações ou agrupamentos de gêneros, nas quais pode haver a transferência de várias formas da fala para a escrita e vice-versa, o que configura uma peça natural e significativa. Devitt (2009), por sua vez, destaca que o ensino de gêneros pode ser formulaico e constrangedor, se eles forem ensinados como formas sem significado social e cultural. Assim, fica evidente a necessidade do ensino de gênero com base na consciência crítica sobre eles. Sem essa consciência, a instrução escrita pode encorajar a mera acomodação e a assimilação do gênero.

E, aqui, cabe destacar que, segundo Bazerman (1992), a consciência retórica é também consciência crítica. Em outros termos, a percepção

retórica usada como significado para nossa distância de todas as práticas cotidianas do mundo real revela e avalia os mecanismos de vida escondidos. Interessa saber que a ação é vista como participação, e não está destituída de engajamento. Por essa ótica, é razoável concluirmos que os estudantes podem estar distantes de práticas cotidianas de alguns gêneros, mas eles também podem agir e participar socialmente através deles.

Nessa direção, no contexto do nosso trabalho, quando nos propomos a lidar com textos que participam do gênero resumo acadêmico, procuramos contribuir para que a comunidade acadêmica possa conceber e praticar esse texto como forma de ação social. Acrescente-se que, segundo Devitt (2009), da escolha de um gênero emergem também as ideologias decorrentes da frequência com que esse gênero é solicitado e da necessidade de quem o escreve ou lê compreender suas regularidades, bem como o objetivo pretendido com ele em dado contexto, o que sempre provoca uma mudança no outro.

Acrescente-se, ainda, que, segundo Bazerman (1997), gêneros não são apenas formas, mas “formas de vida”. É com esse entendimento que ele afirma que gêneros são enquadres para a ação social. Eles definem nosso pensamento, bem como as nossas interações. De acordo com o autor, os gêneros são lugares familiares em que nós criamos a ação comunicativa inteligível com os outros e os guias que nós usamos para explorar o que não é familiar.

De modo a complementar a discussão, é salutar destacar que os gêneros moldam nosso pensamento, bem como a nossa interação com nossos pares. Nessa direção, à medida em que temos contato com situações comunicativas diferentes, acionamos as formas de interação comunicativa que já conhecemos para alcançar os objetivos previstos com aquela situação específica. Todavia, esses modelos de gênero só serão úteis se os outros também souberem como apreendê-los. Dessa forma, a junção de ingredientes como a forma e o estilo e, ainda, a ocasião e a ação social realizada no enunciado são as bases para o aprendizado efetivo de gêneros, vistos como a realização visível de um complexo de dinâmicas sociais e psicológicas (Bazerman, 2015).

Cabe dizer, ainda, que a retórica adota o ponto de vista dos usuários. Em outros termos, há uma preocupação em saber como a língua funciona para poder usá-la de forma eficaz, sabendo o que dizer, como fazê-lo e como construir proposições. Assim, as contribuições da retórica na definição de objetivos e possibilidades de resultados futuros são inegáveis. E, na perspectiva de pensar em como trabalhar com a abordagem de gêneros, considerando seu contexto de produção, bem como sua estrutura prototípica, optamos pelo uso do termo abordagem sociorretórica de gêneros.

É importante lembrar, entretanto, que Swales (1990) não legitima a percepção de gênero como fórmula textual, uma vez que esse ponto de vista sobre os gêneros dá margem para reducionismos no processo de mediação e produção de textos, especialmente no contexto escolar. Nessa perspectiva, o autor, em respeito à complexidade do gênero, construiu sua concepção a partir de quatro campos distintos: estudos folclóricos, literários, linguísticos e retóricos.

Considerando o campo folclórico, que pode ser entendido como contexto de cultura, Swales defende a pertinência da classificação de gêneros, uma vez que muito se consideram os tipos ideais e não textos reais, quando, na verdade, deve ser levado em consideração o uso desses textos pelas comunidades discursivas (Swales, 1990). Quanto aos estudos literários, há que se considerar que os textos reais tornam evidente a existência da transgressão das normas para que haja certa originalidade na produção de textos.

No que se refere ao campo linguístico, Swales (apud Biasi-Rodrigues; Hemais; Araújo, 2009, p. 20-21) acredita que “os gêneros realizam propósitos sociais e observa que a realização de um gênero se faz através do discurso”. Além disso, “cada gênero adquire demandas características em função da sociedade e dos seus usuários e apresenta certas combinações das três variáveis de registros com determinados traços linguísticos.” (*Ibidem*, p. 20). Desse modo, verifica-se também a importância da consideração dos elementos do contexto de situação tanto para produção quanto para a recepção de gêneros. Já, considerando o campo retórico, Swales (1990) propõe a classificação de diversos tipos de discurso, a saber, expressivo, persuasivo, literário e referencial, conceitos que, no nosso en-

tendimento, se aproximam bastante das funções da linguagem propostas por Roman Jakobson e, mais tarde, por M. A. K. Halliday.

Em linhas gerais, as bases que dão sustentação à concepção de Swales (1990) nos parecem ser consistentes, de modo que, a partir delas, é possível conjecturarmos sobre os seguintes termos: classe, propósito comunicativo, prototipicidade, lógica subjacente, terminologia e comunidade discursiva.

Interessa saber que, se consideramos classe como “categoria em que se encaixam textos semelhantes pertencentes ao mesmo gênero” (Swales, 1990, apud Biasi-Rodrigues; Hemais; Araújo, 2009, p. 21), podemos defender que gêneros correspondem a uma classe de eventos comunicativos. Do mesmo modo, o conceito de propósito tem a ver com o objetivo pretendido com a produção de determinado texto. E aqui cabe considerar que um texto pode ser produzido para atender a diferentes propósitos. A prototipicidade diz respeito à apresentação das características de determinado gênero. A lógica subjacente, por sua vez, diz respeito ao que é possível fazer dentro dos limites estruturais do gênero. Quanto à terminologia, é preciso entendê-la como os rótulos pelos quais os falantes/escritores percebem ou entendem a ação retórica em eventos comunicativos. Todavia, há que se considerar que um mesmo evento comunicativo pode ser identificado por mais de um termo. Finalmente, a comunidade discursiva é aquela que produz textos e recebe textos conforme seu comportamento social e o conhecimento dos membros do grupo (Swales, 1990).

O gênero resumo acadêmico

O resumo acadêmico tem como interlocutores os participantes da comunidade acadêmica, uma vez que se admite para ele o propósito comunicativo geral e convencional de promover o diálogo científico entre os pares. Quanto à estrutura do resumo, convém destacar que é imprescindível considerar a inter-relação com a organização retórica do texto-fonte. A partir de uma estrutura retórica de alguma forma similar, o texto-fonte, digamos, o artigo científico e o resumo se organizam por meio de uma série de estratégias de condução de informações, Biasi-Rodrigues (2009). Podemos considerar essas estratégias como mecanismos utiliza-

dos pelo escritor tanto na seleção e na distribuição de conteúdos quanto nos arranjos linguísticos para compor o texto. Em outros termos, as estratégias de condução de informações nada mais são do que os movimentos e passos retóricos previstos originalmente no modelo CARS e estendidos aos modelos de análise de movimentos aplicados a gêneros como o resumo.

Convém destacar que a descrição da estrutura prototípica de um gênero, conforme Bhatia (1993, p. 14), é “resultado cumulativo da experiência e/ou do treinamento dentro da comunidade de especialistas.” Logo, fica evidente que a regularidade da estrutura do texto prescinde da pesquisa sobre como os seus usuários costumam agenciá-lo socialmente. Os especialistas não decidem como o gênero deve ser estruturado, antes, descrevem uma estrutura de possibilidades e restrições que já é de domínio dos usuários experientes.

Ainda na seara de considerações em torno do gênero resumo, é imperioso destacar que o resumo acadêmico cumpre a função, mesmo em um contexto em que há pouco espaço físico, de socializar com a comunidade acadêmica as contribuições de um trabalho científico. Nesse sentido, quanto ao seu protótipo cognitivo, Bhatia (1993, p. 78) destaca que o resumo se organiza em torno de questões como: “1. O que o autor faz; 2. Como o autor faz; 3. O que o autor encontrou; 4. O que o autor concluiu”, e acredita que esses passos podem levar o autor do resumo ao alcance do propósito comunicativo pretendido com esse texto.

Há que se considerar, ainda, que, segundo Biasi-Rodrigues (2009, p. 52), estudos anteriores realizados no Brasil sobre resumos de artigos de pesquisa com base na análise de movimentos “mostram uma organização retórica peculiar desse gênero nas práticas discursivas da comunidade científica”, revelando especificidades que podem contradizer expectativas normativas contidas, por exemplo, em manuais de metodologia científica ou nas normas técnicas em que se baseiam. Desta forma, torna-se relevante a tarefa de expandir a investigação sobre o RA, na tentativa de contribuir para os estudos da área.

A propósito disso, a questão que nos parece ser relevante responder é: em que medida um modelo de RA, construído a partir da observação de exemplares autênticos, pode ser útil no processo de ensino tanto para pesquisadores iniciantes quanto para pesquisadores experientes?

Todavia, ainda com Biasi-Rodrigues (2009, p. 54), é importante considerar que

nem todas as unidades retóricas identificadas em uma amostra estão presentes em cada resumo e na mesma ordem sequencial; os limites das sentenças e dos parágrafos não são sempre coincidentes com as fronteiras das unidades retóricas; ocorrem unidades complexas com certa frequência; com uma unidade intercalada em outra ou com as informações sobrepostas, dificultando e até impossibilitando a sua delimitação no texto.

Diante do já exposto, há que considerarmos que, muito embora as fronteiras entre os movimentos retóricos no contexto de resumos nem sempre sejam estanques, a regularidade ou não de determinados movimentos precisa ser objeto de reflexão para que consigamos compreender em que medida determinados ingredientes textuais corroboram ou não para o alcance do propósito comunicativo pretendido com o texto. Acrescente-se que as pesquisas realizadas por Biasi-Rodrigues (2009, p. 59) com orientadores de programas de pós-graduação em linguística, por exemplo, reiteram que

não há tradição entre os sujeitos/autores da população pesquisada em escrever resumos de acordo com uma estrutura convencionalizada formalmente e que, em geral, eles não têm consciência do propósito comunicativo do gênero, que é transmitir informações, selecionadas e distribuídas numa determinada ordem, para atender às expectativas de uma dada audiência.

Desse modo, perde-se a noção de que os resumos produzidos por estudantes de pós-graduação podem servir de referencial para produção

de textos similares da mesma área. Todavia, é salutar mudar essa realidade, tornando essa produção significativa e útil para a publicação e construção de novos saberes.

Nesse contexto, é imprescindível ter atenção às pistas fisicamente localizadas no texto, bem como atentar para a ordem preferencial das unidades retóricas no desenvolvimento do texto.

Metodologia

Esta pesquisa optou por uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória. Nossa pretensão foi investigar os movimentos retóricos executados pelos discentes de graduação, bem como pelos discentes de pós-graduação, a fim de, a partir deles, tecermos considerações sobre o impacto que certas regularidades e, até mesmo, eventos particulares produzem na estrutura prototípica do gênero.

Interessa saber que o presente trabalho tem como *corpus* dez resumos acadêmicos da área de linguística: cinco produzidos por discentes de graduação e mais cinco produzidos por discentes de pós-graduação, conforme Quadro 3. Estes textos foram escolhidos por serem amostras reais do uso de textos que apresentam características do gênero resumo acadêmico e pelo fato de estarem acessíveis à comunidade, o que reverbera na possibilidade desses textos servirem a outros propósitos, além da divulgação dos trabalhos científicos, como, por exemplo, servirem de referência para o conhecimento e a produção de outros resumos acadêmicos.

Quanto ao perfil dos produtores desses textos, convém destacar que estes residem tanto na Zona da Mata Pernambucana quanto na região Metropolitana do Recife, regiões a que a UPE atende.

A partir dos dados supracitados, percorreremos duas fases distintas:

1ª fase – Análise dos movimentos retóricos nos textos produzidos por discentes de graduação e por discentes de pós-graduação. Nesta fase, intentamos analisar quais foram os movimentos e passos executados pelos produtores dos RA, utilizando o modelo empregado por Biasi-Rodrigues (1998) para a análise de resumos de dissertações.

2ª fase – Verificação de exemplares de RA como forma de agência social. Nesta fase, propomo-nos a verificar de que forma a presença de determinado movimento e passo impacta na forma de agenciamento do gênero como prática social, especialmente no âmbito acadêmico.

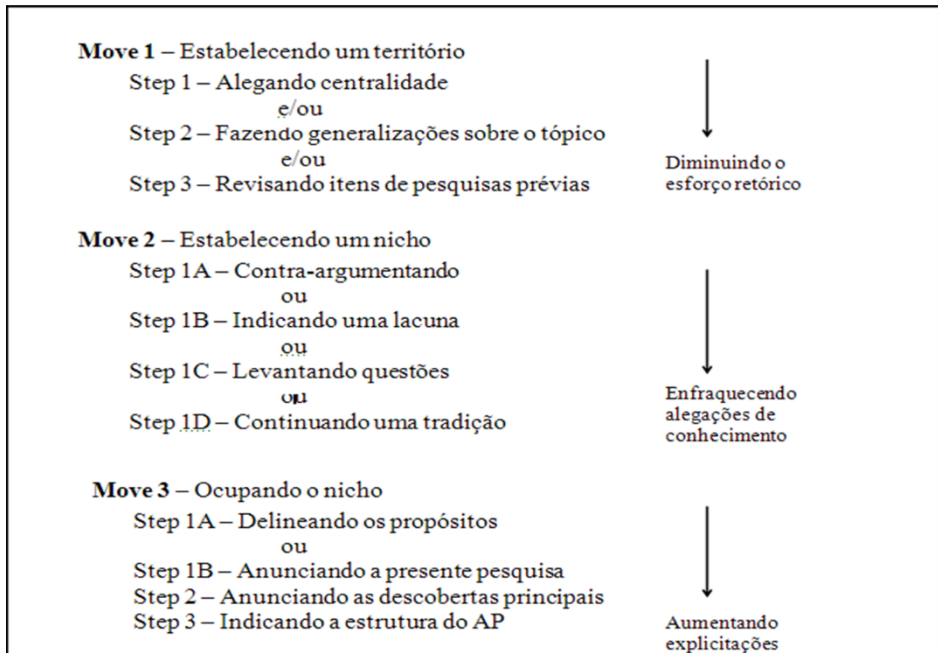
Feitas as devidas considerações a respeito das nossas escolhas metodológicas, a seguir, apresentamos como os dados serão analisados: através do método de análise de movimentos de Biasi-Rodrigues (1998), baseado no Modelo CARS proposto por Swales (1990).

O Modelo CARS

A metodologia de análise de movimentos, expressa inicialmente no modelo CARS, é bastante produtiva “para que os estudantes exercitem o reconhecimento dos gêneros textuais, identificando suas características formais e funcionais, e para que desenvolvam a capacidade de produzir textos que realizem com eficácia seus propósitos comunicativos, de acordo com o gênero a que pertencem” (Biasi-Rodrigues; Hemais; Araújo, 2009, p. 17). Logo, fica evidente que a análise de movimentos pode ser entendida como um método de trabalho com gêneros para o conhecimento do propósito comunicativo destes, bem como de suas características textuais, na tentativa de auxiliar os estudantes na produção e na recepção de textos de variados gêneros.

Não podemos perder de vista a ideia de que a simplicidade do modelo pode tornar as coisas memoráveis (Swales apud Bezerra, 2009). Além disso, é imperioso destacar que “os ‘bons’ modelos de estrutura do discurso seriam os que oferecem ordem onde não se esperaria ordem, ou onde esta ainda não tivesse sido relatada” (Swales apud Bezerra, 2009, p. 39). Assim, nos parece razoável afirmar que a análise de movimentos pode ser uma metodologia eficaz tanto no processo de conhecimento do propósito comunicativo pretendido com determinado gênero, bem como na compreensão dos movimentos retóricos realizados pelos escritores desses textos para que estes possam agir socialmente.

Quadro 1 – O Modelo CARS



Fonte: Swales (1990, p. 141).

Acima, apresentamos o Modelo CARS e uma breve consideração sobre os movimentos e passos que o constituem. É importante lembrar que o Modelo CARS resultou da análise de introduções de artigos científicos e, posteriormente, deu origem a modelos alternativos para outras seções do artigo ou para outros gêneros, como o resumo. Hemais e Biasi-Rodrigues (2005) nos lembram que, para chegar ao Modelo CARS, John Swales analisou inicialmente 48 (quarenta e oito) e depois mais 110 (cento e dez) introduções de artigos em três áreas disciplinares: física, educação e psicologia.

Esse modelo original inspirou, posteriormente, ferramentas semelhantes para a descrição da organização retórica de outros gêneros. Neste estudo, adotamos o modelo proposto por Biasi-Rodrigues (1998, p. 113) para a análise de resumos, o qual resultou de sua pesquisa sobre a condução de informações em resumos de dissertações da área de linguística.

A partir desse modelo, analisaremos os movimentos e passos retóricos manifestos nos textos constantes de nosso *corpus*. Apesar da diferença de propósitos comunicativos, de extensão e até de interlocutores, quando falamos em dissertações (pesquisa da autora) e em resumos para eventos (nossa pesquisa), acreditamos que o modelo da autora também será útil para nossa análise. Vejamos o modelo:

Quadro 2–Organização retórica de resumos de dissertações em linguística

Unidade retórica 1 – Apresentação da pesquisa	
Subunidade 1 A – Expondo o tópico principal	e/ou
Subunidade 1 B – 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) do conhecimento	e/ou
Subunidade 2 – Citando pesquisas/teorias/modelos anteriores	e/ou
Subunidade 3 – Apresentando um problema	
Unidade retórica 3 – Apresentação da metodologia	
Subunidade 1 A – Descrevendo procedimentos gerais	e/ou
Subunidade 1 B – Relacionando variáveis/fatores de controle	e/ou
Subunidade 2 – Citando/descrevendo o(s) métodos	
Unidade retórica 4 – Sumarização dos resultados	
Subunidade 1 A – Apresentando fato(s)/achado(s)	e/ou
Subunidade 1 B – Comentando evidências	
Unidade retórica 5 – Conclusão(ões) da pesquisa	
Subunidade 1 A – Apresentando conclusão(ões)	e/ou
Subunidade 1 B – 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, p. 113)

Como é possível observar, no contexto da nossa pesquisa, o supracitado método de análise de RA será bastante válido para analisarmos o plano global dos RA, especialmente os elementos que aparecem de forma recorrente e de que forma eles corroboram ao alcance do propósito comu-

nicativo previsto pelo autor do texto, que geralmente é socializar com a comunidade acadêmica as contribuições do trabalho científico.

Análise e discussão dos dados

Consoante o objetivo pretendido com o presente trabalho, que é investigar quais são os movimentos retóricos realizados por discentes da graduação e da pós-graduação da Universidade de Pernambuco – UPE (*Campus* Mata Norte) na produção do gênero resumo acadêmico (RA) para a Semana Universitária UPE 2020, bem como o impacto desses movimentos na popularização de conhecimento e ação social, apresentamos, a seguir, um quadro com os movimentos retóricos utilizados pelos discentes de graduação e de pós-graduação e, posteriormente, nossas considerações sobre as regularidades presentes nesses textos.

Quadro 3 – Movimentos retóricos no contexto do gênero Resumo Acadêmico

	Unidade Retórica 1			Unidade Retórica 2			Unidade Retórica 3			Unidade Retórica 4		Unidade Retórica 5			
	S1A	S1B	S2	S1	S2	S3	S1A	S1B	S2	S1A	S1B	S1A	S1B	S2	S3
<u>RA 1 – GRAD*</u>		X					X	X	X	X		X			
<u>RA 2 – GRAD</u>		X					X					X			
<u>RA 3 – PÓS-GRAD</u>	X	X	X		X		X	X				X			
<u>RA 4 – PÓS-GRAD</u>	X	X			X		X	X	X					X	
<u>RA 5 – GRAD</u>	X	X			X		X	X				X		X	
<u>RA 6 – GRAD</u>		X					X		X	X		X			
<u>RA 7 – GRAD*</u>	X	X					X	X	X	X		X			
<u>RA 8 – PÓS-GRAD</u>		X			X		X	X		X		X			
<u>RA 9 – PÓS-GRAD</u>	X	X			X		X	X		X					
<u>RA 10 – PÓS-GRAD</u>		X			X		X	X	X	X					

Fonte: Elaboração dos autores

Em um primeiro olhar para o quadro, percebemos que são claramente confirmadas, nos textos dos estudantes, as Unidades Retóricas 1 e 3 (Apresentação da Pesquisa e Apresentação da Metodologia, respectivamente), seguidas das Unidades 2, 4 e 5 (respectivamente, Contextualização da Pesquisa, Sumarização dos resultados e Conclusão(ões) da pesquisa).

Considerando especificamente a Unidade Retórica 1, os resultados apontam que os estudantes consideram obrigatório explicitar os objetivos da pesquisa, uma vez que a Subunidade 1B (Apresentando o(s) objetivo(s)) ocorre em 100% dos casos.

Com relação à Unidade Retórica 2, a Sub2 (Citando pesquisa, teorias ou modelos anteriores) é selecionada pelos estudantes em nosso *corpus*, em 60% dos exemplares. Novamente, os resumos dos estudantes, escritos para um evento, parecem diferir, em suas estratégias, dos resumos de trabalhos mais longos como a dissertação de mestrado, no caso analisado por Biasi-Rodrigues (1998).

No que se refere à UR3, observamos a preferência dos discentes pela UR3-S1A (descrevendo procedimentos gerais), o que ocorre em 100% dos textos analisados, passo seguido da UR3-S1B (Apresentação da relação das variáveis/fatores de controle), o que ocorre em 80% do nosso *corpus*.

Quanto à UR4, podemos afirmar que os discentes dão preferência à UR4-S1A (60% do nosso *corpus*). Em outros termos, dá-se importância à apresentação do(s) fato(s)/achado(s).

Finalmente, no que se refere à UR5, foi possível identificar que os discentes dão preferência à UR5-S1A (Apresentação de conclusões), o que ficou evidenciado em 70% da nossa amostra.

Com base nessas informações, é possível afirmar que, apesar dos RA de pós-graduação geralmente possuírem uma quantidade de palavras maior em relação aos RA produzidos por discentes de graduação, isso não significa dizer que esse texto contemple todos os movimentos retóricos e passos descritos como “obrigatórios” ou, ainda, alguns movimentos e passos optativos. Nessa direção, convém destacar que alguns passos de movimentos retóricos se encontram imbricados textualmente, de modo que, somente uma leitura atenta do texto, pode nos ajudar a identificá-los pelo aspecto semântico.

Do mesmo modo, o que nos chama atenção é que apenas o RA3 e o RA9 apresentam os três passos da Unidade retórica 1, contemplados no modelo proposto por Biasi-Rodrigues (1998). A título de exemplificação, vejamos o RA3:

Quadro 4–Unidade retórica 1 no RA3 – PÓS-GRAD

No contexto escolar, é comum esboçar opiniões e defender pontos de vista, seja através do gênero de texto falado ou escrito. Nessa perspectiva, a Base Nacional Curricular Comum propõe para o ensino de Língua Portuguesa gêneros de textos argumentativos capaz de formar o leitor e escritor críticos. Dessa forma, este estudo objetiva analisar artigo de opinião publicado na 6ª edição da Olimpíada de Língua Portuguesa no ano 2019, considerando a relação das etapas e das fases desse gênero com as escolhas de elementos conjuntivos internos que sustentam a argumentação. Trazemos para a discussão a ideia de que o artigo de opinião escrito por estudantes apresenta etapas como elementos estáveis de organização de um gênero e sinaliza fases que podem ser exclusivas para um gênero de texto. Além disso, apontamos a relação semântico-discursiva entre o sistema conjuntivo, destacando as interconexões os processos – adição, comparação, tempo e consequência – que relacionam argumentos com as etapas e fases do gênero artigo de opinião.

Fonte: Os autores (2022).

Como é possível perceber na análise da materialidade linguística do texto acima, o(a) autor(a) oferece ao seu/sua interlocutor/a uma estrutura prototípica completa da Unidade retórica 1, de modo que fica mais explícita a sua proposta de trabalho, uma vez que o tópico principal é apresentado e o propósito comunicativo pretendido com a investigação científica também é explicitado. Além disso, é possível vislumbrar a hipótese que será verificada ao longo do trabalho. Vale destacar, ainda, que esses passos estão bem demarcados na superfície textual, através de construções linguísticas, como “No contexto escolar...”; “Este estudo objetiva...” e, ainda, “Trazemos para discussão a ideia de que...”. Esses elementos podem corroborar para a compreensão adequada da contribuição acadêmica

do trabalho e impactar outras produções a partir desta, porque o texto não possui lacunas de construção que impossibilitariam ao interlocutor enxergar coerência na articulação das ideias e perceber esse texto como agência social.

Diferentemente do RA3, o RA4 apresenta os passos 1A e 1B imbricados, o que exige do interlocutor uma leitura atenta do contexto para compreender a motivação para que as duas orações estejam articuladas. Entretanto, destacamos que essa ocorrência não configura problema de construção de texto. Vejamos:

Quadro 5 – Imbricação da subunidade 1A e 1B no contexto da Unidade retórica 1 no RA4 – PÓS-GRAD

Considerando que os gêneros orais buscam maior espaço de ensino nas práticas escolares, em especial na Educação de Jovens e Adultos (EJA), nossa pesquisa toma como objetivo elaborar uma proposta de intervenção a partir do trato com os Operadores Argumentativos (OA) no âmbito do Debate Regrado (DR), direcionada a docentes da Língua Portuguesa (LP) que atuam na referida modalidade de ensino.

Fonte: Os autores (2022).

Como é possível perceber a partir do Quadro 2, o(a) autor(a) do RA4 optou por articular a subunidade 1A e 1B na tentativa de tornar mais explícito o propósito comunicativo pretendido com o trabalho. O que talvez, de outro modo, não teria o mesmo efeito, visto que em um curto espaço de comunicação, como o resumo acadêmico, é preciso ressaltar a relevância do trabalho e a articulação de suas partes, de modo a despertar no interlocutor o interesse pelo trabalho e certamente a adesão desse último à proposta ofertada, de modo a convidá-lo(a) para a ação especialmente no âmbito acadêmico.

Outro RA que nos chamou bastante atenção foi o RA7, uma vez que foi o único, a nosso ver, que explicitou a justificativa para realização do trabalho, seguida da apresentação do tópico principal. Vejamos:

Quadro 6 – Apresentação de justificativa no RA7 produzido por estudante de graduação

A presente pesquisa analisa resumos de trabalhos completos em anais de eventos. A escolha se deu pelo destaque do gênero trabalhado ter a importância de ser uma produção acadêmica de um gênero inserido em outro e de sua pluralidade enquanto fomento de identidade acadêmica junto aos eventos.

Fonte: Os autores (2022).

Como é possível observar no fragmento acima, fica evidente que a apresentação da justificativa no resumo acima exposto pode funcionar como uma possível estratégia para legitimar a pertinência do trabalho e a escolha do tema.

Chama-nos atenção, ainda, a forma peculiar como a Unidade retórica 1 e seus passos foram evidenciados no RA8. Vejamos:

Quadro 7 – Unidade retórica 1 no RA8 – PÓS-GRAD

Reconhecendo a leitura como uma atividade linguística, pedagógica e social, justificamos a importância dessa pesquisa no tocante ao reconhecimento do implícito de gênero social em anúncios publicitários. Como objetivo geral, instauramos, no contexto da sala de aula, o ensino da leitura do implícito discursivo de gênero social em anúncios publicitários de produtos destinados ao lar, com a aplicação de uma proposta interventiva, com alunos(as) do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual de Recife-PE. Como objetivos específicos, analisamos o gênero discursivo anúncio publicitário com foco no texto e no discurso; identificamos os elementos do intradiscurso e sua relação com o interdiscurso; relacionamos o intradiscurso e interdiscurso na constituição da memória discursiva e compreendemos a imagem nos anúncios como veiculadora de representações.

Fonte: Os autores (2022).

A partir do fragmento acima, é possível perceber que as autoras não apresentam o tópico principal de forma explícita. Todavia, há indícios do que se trata, a partir da apresentação da segunda oração: o reconhecimento do implícito de gênero social em anúncios publicitários. Aliás, a segunda oração, semelhantemente ao RA7, apresenta uma justificativa que corrobora com o entendimento da relevância da abordagem desse tema na comunidade acadêmica. Destaque-se que o tema da pesquisa ainda é objeto de debates acalorados nessa área disciplinar, o que pode justificar certa cautela na maneira de abordar o assunto.

Apenas quatro RA apresentaram elementos da Unidade retórica 2, mais especificamente a Subunidade 2. Isso revela que, das amostras coletadas, a maioria não explora elementos do contexto da pesquisa, o que certamente pode prejudicar a clareza e a recepção do texto tanto daqueles que têm afinidade com o tema como por aqueles especialistas que desejam mapear investigações desse tipo.

Quanto à Unidade retórica 3, convém destacar certa regularidade na forma com que as subunidades são apresentadas na superfície textual, o que exige do interlocutor atenção maior para a identificação da Subunidade 1A- Descrevendo procedimentos gerais; Subunidade 1B – Relacionando variáveis/ fatores de controle e, ainda, a Subunidade 2 – Citando/descrevendo o(s) método(s). Vejamos o exemplo do RA1:

Quadro 8 – Unidade retórica 3 no RA1 – GRAD

Realizamos uma pesquisa documental, na referida coleção de livro didático, cuja edição foi adotada em 6 (seis) municípios que compõem a região Mata Norte Pernambucana. Coletamos os dados os tratamos à luz da técnica de análise temático-categorial de Bardin (2011). Sondamos um total de 62 (sessenta e dois) gêneros, dos quais 28 (vinte e oito) são objetos de ensino. Na pesquisa, tomamos 4 (quatro) protótipos para análise: cordel, notícia, anúncio e manual de instruções. Compreendemos estes exemplares como uma amostra qualitativa do que é proposto pela coleção.

Fonte: Os autores (2022).

No fragmento acima, é possível identificar que o/a autor/a descreve os procedimentos gerais de sua pesquisa, destacando que trata de “uma amostra qualitativa” e “uma pesquisa documental”, que envolve o trabalho com “coleção de livro didático” utilizado em “6 (seis) municípios que compõem a região da Mata Norte Pernambucana”; que as variáveis/fatores de controle são: “62 (sessenta e dois) gêneros, dos quais 28 (vinte e oito) são objetos de ensino”, e que foram tomados “4 (quatro) protótipos para análise: cordel, notícia, anúncio e manual de instruções.” Acrescenta-se que esse desenho metodológico foi feito com base na “técnica de análise temático-categorial de Bardin (2011).” Em outros termos, fica evidente que somente o olhar atento do interlocutor para essa parte do texto e, além disso, o conhecimento sobre metodologia científica (mais acessível geralmente para quem faz parte de alguma comunidade acadêmica) pode ajudar no processo de validação da consistência das bases que sustentam a investigação científica.

Além do já exposto, convém destacar, ainda, que lacunas no desenho metodológico informado no RA podem revelar supostas fragilidades na construção do trabalho (que só podem ser confirmadas ou negadas na leitura da íntegra do trabalho), deslegitimando a credibilidade e o mérito da investigação. Sobre esse aspecto da exposição das bases metodológicas no RA, vejamos o RA5:

Quadro 9 – Unidade retórica 3 no RA5 – GRAD

A metodologia é proposta para estudantes no nível intermediário através de aulas práticas divididas em quatro de quarenta minutos, proporcionando a exploração socio comunicacional a partir da sequência didática de atividades planejadas, desenvolvidas inicialmente pelo curta metragem intitulado “*Yo también te quiero*”, em que os gêneros orais são inseridos e trabalhados.

Fonte: Os autores (2022).

No fragmento em destaque, não identificamos os procedimentos gerais da pesquisa, apenas as variáveis/fatores de controle e uma ligeira ci-

tação do método de trabalho, que é a aplicação de uma sequência didática. Nesse sentido, acreditamos ser fator preponderante em qualquer investigação científica a construção de bases sólidas para a proposta de trabalho e que essas bases estejam evidentes na construção do resumo dele, dado o propósito comunicativo geralmente pretendido com sua construção: a exposição das principais informações do trabalho, o que perpassa todos os elementos que o compõem.

No que se refere à Unidade retórica 4, podemos afirmar que nenhum dos RA analisados oferece a Subunidade 1B – Comentando evidências, o que poderia ser uma estratégia válida para conquistar o engajamento do interlocutor na leitura do trabalho e das contribuições para a comunidade acadêmica, especialmente, visto que este último teria uma visão, ainda que breve da postura do locutor frente aos achados da pesquisa. Todavia, é salutar destacar que a Subunidade 1A aparece bem demarcada na superfície textual, por meio de construções linguísticas como:

Quadro 10 – Unidade retórica 4 no RA1 – GRAD

Sinalizamos, como resultado, para uma variedade de gêneros, uma diversidade de situações de escrita e de fala, uma exploração e apresentação das situações de produção inicial e final.

Fonte: Os autores (2022).

A partir do fragmento acima, é possível perceber que o/a autor/a demarca muito bem o que quer dizer, através de expressões como “Sinalizamos, como resultado...”, a Subunidade 1A, o que pode contribuir para a clareza na exposição das ideias e a fluidez do texto.

Nesse ínterim, destacamos que, com relação à Unidade retórica 5, nenhum dos RA apresentou relação da(s) hipótese(s) com o(s) resultado(s) encontrados. O mesmo podemos dizer a respeito da Subunidade 3, que não se manifestou em nenhum dos textos objeto de análise, porém reconhecemos que recomendação(ões)/sugestão(ões) podem ser dadas conforme a natureza do trabalho desenvolvido.

No que se refere à Subunidade 2, da Unidade retórica 5, apenas o RA4 e o RA5 apresentaram essa Subunidade. Vejamos:

Quadro 11 – Unidade retórica 5 no RA4 – PÓS-GRAD

Esperamos que, com a elaboração dessa proposta interventiva, possamos ampliar as possibilidades de ensino dos OA no gênero DR, como também contribuir com a melhoria da capacidade argumentativa dos discentes da EJA no gênero citado.

Fonte: Os autores (2022).

Quadro 12–Unidade retórica 5 no RA5 – PÓS-GRAD

Como resultado espera-se uma competência sociocomunicativa acerca dos temas aplicados nas atividades, alcançando um efetivo desempenho por parte dos aprendizes na leitura, escrita, compreensão e fala.

Fonte: Os autores (2022).

A partir dos materiais expostos acima, é possível evidenciar que a presença dessa subunidade só agregaria mais valor à investigação científica, porque tornaria explícita a contribuição do trabalho, ainda mais em tempos em que se duvida do potencial transformador da ciência, especialmente na sociedade brasileira.

Considerações finais

No presente trabalho, objetivamos investigar quais são os movimentos retóricos realizados por discentes da graduação e da pós-graduação da Universidade de Pernambuco – UPE (*Campus* Mata Norte) na produção do gênero resumo acadêmico (RA) para a “Semana Universitária UPE 2020”, bem como o impacto desses movimentos na popularização de conhecimento e ação social. De modo mais específico, objetivamos conhecer o RA; analisar os movimentos retóricos utilizados na tessitura desse texto e, finalmente, verificar de que forma exemplares dele agenciam práticas sociais.

Nesse íterim, descobrimos que, de alguma forma, os discentes conseguem vislumbrar o potencial agentivo do RA, pois a materialidade dos textos por nós analisados revela que os discentes apresentam elementos que no “nosso resumo” julgamos serem imprescindíveis para compreensão de proposta de trabalho, bem como validação das bases que dão sustentação a ela. Nesse íterim, podemos considerá-los como *moves* e *steps* obrigatórios, saber: apresentação do objetivo, citação de pesquisas/teorias/modelos anteriores, apresentação de procedimentos gerais; relação de variáveis/fatores de controle; apresentação de fatos(s)/achado(s); apresentação de conclusões.

Portanto, o modelo proposto por Biasi-Rodrigues (1998) foi muito útil para checarmos a pertinência de um modelo prototípico de resumo acadêmico para o alcance dos objetivos propostos com esse texto, tanto no contexto da graduação quanto no contexto da pós-graduação.

Ainda é possível afirmar que a regularidade de unidades retóricas no texto que participa do gênero resumo acadêmico pode indiciar a presença de conhecimento sobre o propósito geralmente pretendido com ele e o que efetivamente escrever. Logo, é urgente a consideração de elementos do contexto de produção do RA, bem como dos propósitos pretendidos com ele para produzir ciência de forma eficaz e agir socialmente.

Interessa saber que o presente trabalho não esgota as discussões a respeito do gênero resumo acadêmico, porém acreditamos que as considerações aqui presentes são muito úteis para a área de estudos da linguagem, mais especificamente a sociorretórica.

REFERÊNCIAS

- ABNT. Associação Brasileira de Normas Técnicas. **NBR 6028**: informação e documentação – resumo, resenha e resenha – apresentação. Rio de Janeiro, 2003.
- BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2006.
- BEZERRA, B. G. Colônia de gêneros introdutórios: o que é e como se constitui. In: DIONÍSIO, A. P.; HOFFNAGEL, J. C.; BARROS, K. S. M. (Org.). **Um linguista**,

orientações diversas. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2009. v. 2, p. 265-281.

BHATIA, V. K. **Critical genre analysis—theoretical preliminaries**, in the thematic issue of HERMES, 2015.

BHATIA, V. K. The power and politics of genre. **World Englishes**, v. 16, n. 3, p. 359-371, Nov. 1997.

BHATIA, V. K. **Analysing genre: language use in professional settings.** New York: Longman, 1993.

BHATIA, V. K. Pragmatics of the use of nominals in academic and professional genres. In: **Pragmatics and Language Learning**, v. 3, p. 217-230, 1992.

BIASI-RODRIGUES, B.; HEMAIS, B.; ARAÚJO, J. C. Análise de gêneros na abordagem de Swales: princípios teóricos e metodológicos. In: BIASI-RODRIGUES, B.; ARAÚJO, J. C.; SOUSA, S. C. T. **Gêneros textuais e comunidades discursivas: um diálogo com Jhon Swales.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

BIASI-RODRIGUES, B. O gênero resumo: uma prática discursiva de comunidade acadêmica. In: BIASI-RODRIGUES, B.; ARAÚJO, J. C.; SOUSA, S. C. T. **Gêneros textuais e comunidades discursivas: um diálogo com John Swales.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 49-76.

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

DEVITT, A. Teaching Critical Genre Awareness. In: BAZERMAN, C; BONINI, A; FIGUEIREDO, D. (Orgs.). **Genre in a changing world.** The WAC Clearinghouse. Fort Collins, Colorado: Parlor Press, 2009.

FLICK, U. **Designing qualitative research.** Los Angeles: Sage, 2007.

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

LODICO, M. G.; SPAULDING, D. T.; VOEGTLE, K. H. **Methods in educational research**: from theory to practice. São Francisco: Jossey-Bass, 2006.

SWALES, J. **Research genres**: exploration and applications. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

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

QUAIS GÊNEROS LEVAR PARA A SALA DE AULA? AS PRESCRIÇÕES E AS ESCOLHAS DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA

Camila Santos Ferreira¹

Gustavo Lima²

Introdução

O princípio de que a comunicação só **é possível por meio de gêneros** (Marcuschi, 2002 e 2008) por si só já é condição suficiente para que eles passem a figurar nas práticas de linguagem escolares e no que está no entorno delas e que, de algum modo, as regula, como as prescrições, por exemplo.

A oficialização dos gêneros como objeto de ensino de língua portuguesa data da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN há um pouco mais de duas décadas. De acordo com esse documento, “é necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que os textos e diferentes gêneros são organizados de forma diferente (Brasil, 1998, p.23). Assim, a compreensão passou a ser a de que é a partir do domínio dos gêneros que o aluno poderá exer-

1 Mestranda em Educação Contemporânea pela UFPE – Universidade Federal de Pernambuco, s.camila.ferreira7@gmail.com .

2 Doutor em Letras (Linguística) pela Universidade Federal de Pernambuco. Professor Adjunto III na Universidade Federal do Agreste de Pernambuco. E-mail: gustavo.lima@ufape.edu.br.

cer a sua cidadania e agir, por meio da linguagem, em situações públicas de interação.

Desde então, na esteira do que orientava os PCN, muitos currículos estaduais e municipais passaram a empreender reformulações e o mesmo aconteceu com os livros didáticos (Bunzen, 2007). E não foi diferente com a recém-publicada Base Nacional Comum Curricular para o componente curricular de Língua Portuguesa (Brasil, 2017), doravante BNCC, que reitera e amplia a perspectiva do trabalho com gêneros na escola, ou seja, além dos gêneros já consagrados no ambiente escolar, deverão também ter espaço os gêneros da cultura digital.

Em meio a tantas reformulações visando à incorporação dos gêneros nas práticas de ensino de língua portuguesa, buscaremos compreender, neste artigo, até que ponto as prescrições do trabalho docente têm influenciado na decisão dos professores de língua portuguesa levarem ou não um determinado gênero para a sala de aula. Para isso, partimos de dois pressupostos básicos: 1) o de que as prescrições oficiais são constitutivas da atividade docente e, de algum modo, elas influenciam o agir didático do professor na sala de aula (Lima, 2016); e 2) o de que os gêneros textuais nas aulas de língua portuguesa possibilitam a vivência de práticas de linguagem significativas na escola e, por conseguinte, o desenvolvimento de capacidades linguístico-discursivas nos estudantes.

Desse modo, organizamos a discussão iniciando com a apresentação das bases teóricas que serviram de lente para as nossas reflexões. Em seguida, detalharemos os aportes metodológicos que utilizamos no estudo aqui proposto e seguimos com a análise, a qual inclui a descrição, a interpretação e a discussão dos dados. Por fim, traremos um apanhado dos resultados que obtivemos a partir do objetivo aqui proposto.

A noção de gênero: um breve preâmbulo

Diferentemente da perspectiva aristotélica, o termo “gênero” vem sendo usado atualmente de maneira mais frequente e em número cada vez maior nas áreas de investigação científica (Marcuschi, 2008). Isso porque os gêneros operam relações complexas nos mais diferentes campos

da atividade humana, de modo que, ao dominarmos um gênero, não dominamos apenas uma forma linguística, e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos de comunicação em situações sociais particulares. Assim, não se pode falar da noção de gênero dissociando-a de contextos sociais, históricos culturais e ideológicos.

Sobre a noção de gênero, Bakhtin (2003) afirma que cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos de relativamente estáveis de enunciados, os quais denominam-se de gêneros do discurso. O autor destaca ainda que os gêneros discursivos são infinitos em razão da multiforme atividade humana e, em cada campo dessa atividade, o repertório de gêneros é bastante diverso, de modo que eles emergem, se modificam ou até mesmo desaparecem de acordo com a necessidade dos usuários.

Sob esse viés, os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Ao contrário, eles se caracterizam como eventos altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos que circulam e são produzidos em diferentes instâncias discursivas, as quais são organizadas por domínios discursivos, a saber: científico (artigo científico, relatórios técnicos etc.), jornalísticos (entrevistas, notícias, editoriais), jurídicos (sentença, júri etc.), tecnológica (e-mail) dentre outros (Marcuschi, 2008). Sendo assim, é preciso considerar que os gêneros são universais, ou seja, cada cultura e sociedade produz seus gêneros específicos e, como eles se constituem em práticas sociais, é possível que haja variações de ordem cultural.

Também é importante destacar aqui que a produção dos gêneros nos diferentes contextos sociais ocorre por meio de suportes, os quais aqui são entendidos como “lôcus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto” (Marcuschi, 2008, p. 174). Esses suportes são tanto de natureza convencional, ou seja, aqueles que foram criados especialmente para realizarem a função de portar textos específicos, como jornal, revista, outdoor; como de natureza incidental, os quais não foram criados para serem portadores de textos, mas eventualmente assumem esse papel, como, por exemplo, troncos de árvores, muros e o corpo humano.

Gênero textual e ensino

Ao discutirmos sobre ensino de gêneros, temos em vista que as suas contribuições vão para além da apropriação por parte do aluno. A esse respeito, Schneuwly (2004) ressalta esse ensino deve possibilitar ao estudante o desenvolvimento de diferentes capacidades de linguagem, além do que deve ser usado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, mais particularmente no domínio do ensino da produção de textos orais e escritos (Dolz; Schneuwly, 2004).

Quanto aos critérios utilizados pelos professores de língua portuguesa para a escolha de quais gêneros são levados para a sala de aula, Lima (2016) identificou que essa seleção seguiu “critérios que consideravam variáveis como: as demandas institucionais, as especificidades do contexto local e a regulação da aprendizagem dos alunos” (p. 167). Assim, os critérios foram assim categorizados pelo pesquisador: 1) seleção do gênero orientada por prescrições oficiais; 2) seleção do gênero orientada pelas necessidades de ensino; e 3) seleção do gênero orientada pela regulação da aprendizagem. A primeira categoria diz respeito a uma escolha do gênero orientada pelos documentos oficiais de referência, como o currículo local, por exemplo. A segunda observa a preocupação dos docentes com as singularidades e vivências locais dos estudantes. Já a terceira contempla as aprendizagens que o gênero poderia possibilitar aos alunos.

No contexto de sala de aula, várias são as ferramentas de ensino e os gestos didáticos (Schneuwly, 2009) podem ser mobilizados no agir didático do professor³. No que concerne especificamente ao ensino de gêneros, Lima (2020) identificou algumas formas de planificação do agir didático dos professores de língua portuguesa, a saber: 1) Levantamento do conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero a ser focalizado; 2) Exploração oral do gênero como objeto de ensino; 3) Exploração sistemática do gênero

3 Segundo Silva (2013, p. 17), agir didático “se refere a uma dimensão do agir docente, mais especificamente, ao agir do professor no processo de transposição didática interna, isto é, na situação de transformação do objeto a ser ensinado ao objeto efetivamente ensinado. É um agir que tem como foco o ensino aprendizagem dos alunos e, para tanto, focaliza a ação dos professores na decomposição do objeto de ensino, a fim de possibilitar o desenvolvimento dos alunos”.

ro com o suporte de atividades escolares escritas; e 4) Delimitação da situação de interlocução e produção final do gênero. Segundo o autor,

Essas formas de planificação do agir didático revelam que a abordagem dos gêneros na sala de aula é constituída formas de intervenção específicas, como o levantamento do conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero, a exploração oral de exemplares do gênero ou de algumas de suas dimensões constitutivas, a realização de atividades sistemáticas e o estabelecimento de situações de interlocução para a produção dos gêneros (Lima, 2020, p.477).

Considerando o recorte e os objetivos deste artigo, adentraremos a seguir em uma outra dimensão específica do trabalho do professor: as prescrições⁴. O que pretendemos com isso é compreender, de modo geral, quais são as orientações para o ensino de gêneros presentes nos documentos oficiais de referência para o ensino de língua portuguesa no Brasil (os PCN e a BNCC) e, em âmbito local, o Currículo de Pernambuco (CP).

Gêneros textuais: o que dizem as prescrições oficiais?

A oficialização do ensino de gêneros no Brasil ocorreu após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN) para o terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental, no final do século passado (Lima, 2016). O objetivo desse documento era o de contemplar, sobretudo, as diversidades regionais, culturais e políticas presentes no país. Uma das pretensões deste documento foi a de criar condições no espaço educativo para que os estudantes tivessem acesso a conhecimentos relevantes necessários ao exercício da cidadania.

De acordo com os PCN, e ensino da língua portuguesa na escola deveria “contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também

⁴ Segundo Amigues (2004, p.42), o trabalho do professor “inscreve-se em uma organização com prescrições vagas, que levam os professores a redefinir para si mesmos as tarefas que lhes são prescritas, de modo a definir as tarefas que eles vão, por sua vez, prescrever aos alunos”

pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas” (p.23). Ainda de acordo com o documento, há três características que compõem o gênero: o conteúdo, a composição e o estilo. Assim, “a noção de gênero refere-se, a famílias de textos que compartilham características comuns, embora heterogêneas” (Brasil, 1998, p. 22).

Naquela ocasião, a expectativa em relação à produção de textos era a de que o aluno utilizasse “com propriedade e desenvoltura, os padrões da escrita em função das exigências do gênero e das condições de produção” (Brasil, 1998, p. 52). No que concerne ao eixo da oralidade, as orientações ainda eram bastante vagas e incipientes (Magalhães, 2007). Para o eixo da Análise Linguística, cabia o reconhecimento de características de diferentes gêneros, considerando o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo. Já para o trabalho com a leitura, esperava-se que o aluno pudesse realizar a leitura de textos de gêneros diversos e que ele fosse capaz de “ajustar sua leitura a diferentes objetivos utilizando os procedimentos adequados” (Brasil, 1998, p. 96).

Recentemente, mais especificamente no ano de 2017, foi publicada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cujo objetivo é servir de referência para a elaboração dos currículos municipais e estaduais, das redes públicas e privadas de todo o país. Tal documento intenciona garantir os direitos de aprendizagem dos estudantes e, dessa forma, diminuir as desigualdades existentes no meio educacional. Nos ateremos aqui às orientações da BNCC sobre a área de linguagens, em específico, a de língua portuguesa, pelos motivos já apresentados.

De acordo com a BNCC (2017), para desenvolver as capacidades de leitura e de produção dos estudantes, devem ser utilizados diferentes conhecimentos a respeito dos gêneros, dos textos e da língua, levando em conta a norma padrão e as diferentes linguagens (semioses). Essas capacidades tratadas buscam a ampliação de oportunidades para que o aluno participe de práticas em diferenciadas esferas ou campos da atividade humana. Ao tratar das práticas de linguagem contemporâneas, a BNCC considera o número ilimitado de novos gêneros que vem se ampliando devido ao avanço das tecnologias da informação e das redes sociais. Esses

gêneros, cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, também precisam ser ensinados, pois, hoje em dia,

Não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, *podcasts*, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc. Depois de ler um livro de literatura ou assistir a um filme, pode-se postar comentários em redes sociais específicas, seguir diretores, autores, escritores, acompanhar de perto seu trabalho; podemos produzir *playlists*, *vlogs*, vídeos-minuto, escrever *fanfics*, produzir *e-zines*, nos tornar um *booktuber*, dentre outras muitas possibilidades (Brasil, 2017, p. 68).

Assim, a BNCC, ao tratar dos novos letramentos, principalmente dos digitais, não busca desprivilegiar o que é escrito em meio impresso e nem deixa de considerar os gêneros essenciais estudados na escola, típicos do letramento impresso, como a notícia, entrevista, tirinha etc. Esses novos gêneros digitais, que estão inseridos em diferentes ferramentas de comunicação, como *Facebook*, *Instagram*, *WhatsApp* entre outros, buscam construir sentido nas diferentes linguagens e, por meio de diferentes gêneros, como *gif* ou *meme*.

A BNCC, ao tratar do campo de atuação da vida pública, ressalta a importância dos gêneros legais e normativos, pois esses regulam a convivência em sociedade e buscam efetivar a consciência dos direitos humanos, bem como a formação ética com responsabilidade. Dentre esses gêneros estão os estatutos, códigos, regimentos escolares, regimentos e estatutos da sociedade civil, regulamentações para o mercado publicitário, Código de Defesa do Consumidor, Código Nacional de Trânsito, ECA, Constituição, entre outros. Segundo o documento, esses gêneros procuram promover o protagonismo do estudante, tanto dentro do ambiente escolar como fora dele, possibilitando, assim, a ampliação das práticas de linguagem.

O gênero no Currículo de Pernambuco

Nesta breve discussão acerca do Currículo de Pernambuco (CP), focaremos o lugar que é atribuído ao ensino de gêneros nesse documento. Dentre as competências propostas pelo CP, está a de “Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual” (Pernambuco, 2018, p. 56). Desse modo, a expectativa é a de garantir o desenvolvimento do aluno nas interações do meio social, bem como prepará-lo para saber fazer o uso da linguagem em diferentes contextos comunicativos.

É importante levar em consideração que a sociedade vem se utilizando cada vez mais dos meios digitais, cuja linguagem se apresenta de formas diversas, mesclando múltiplas semioses. Ou seja, os gêneros, com o advento das novas tecnologias, estão cada vez mais multimodais e hipermidiáticos e, em razão disso, as práticas de ensino da leitura, da escrita e da oralidade na escola precisam também incorporar esse universo digital.

Ao tratar da organização do ensino de língua portuguesa para o ensino fundamental, podemos destacar que o CP o organiza, em sua forma estrutural, em quatro práticas de linguagens: leitura, produção de texto (orais e escrito), oralidade e análise linguística/semiótica. Essas práticas estão relacionadas a cinco campos de atuação “campo da vida cotidiana, campo de atuação na vida pública, campo jornalístico-midiático, campo das práticas de estudo e pesquisa e campo artístico-literário” (Pernambuco, 2018, p. 57). Tais campos visam a ação do indivíduo nas práticas sociais em que os gêneros operam.

As práticas de linguagem presentes em cada um desses campos se materializam a partir de textos escritos, orais e multissemióticos, com distintos propósitos comunicativos e nos diferentes campos de atuação humana. Sob esse viés, o trabalho com gêneros é como um princípio didático norteador para o ensino de língua na escola.

Em síntese, no eixo da oralidade, por exemplo, o CP busca compreender as práticas de linguagem em uma modalidade: a falada, o uso

oral da língua. Nesse eixo, “o que se tem a dizer”, o “como é dito” e em “qual situação” têm total importância, o que acabará por definir o gênero. Já o eixo da Análise linguística, está a serviço dos demais eixos de ensino, numa perspectiva dos usos e da reflexão sobre a língua. Tal eixo tem como pretensão levar o estudante a refletir acerca das diferentes possibilidades de emprego dos recursos da língua na produção de efeitos de sentido e na adequação ao contexto de uso no meio social. Nos eixos da Leitura e da Escrita, são levados em consideração os contextos de produção em que as interações sociais ocorrem, bem como atribui-se importância ao reconhecimento da cultura, do escrito e interpretação de imagens e recursos semióticos que constituem muitos gêneros digitais.

Metodologia

O estudo aqui proposto assumiu uma abordagem predominantemente qualitativa (Lüdke e André, 2012), pois teve como objetivo compreender, a partir das verbalizações docentes, as escolhas em relação a quais gêneros levar para a sala de aula e as possíveis relações dessas escolhas com as prescrições oficiais.

Participaram como colaboradores (as) 18 (dezesesseis) professores (as) de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental que atuam nas redes de ensino de 08 municípios da região do Agreste Meridional de Pernambuco⁵. A coleta de dados ocorreu em duas etapas: 1) aplicação de questionários via *e-mail*; e 2) realização de entrevista semiestruturada (Lüdke e André, 2012) com professores, via chamada de vídeo do *WhatsApp*⁶, com o auxílio de um aparelho celular IOS. Esse mesmo aparelho também foi utilizado para captura de tela, visando comprovar que as entrevistas ocorreram em tempo real. Ao todo, foram contabilizadas 2 horas, 12 minutos e 21 segundos de gravações. A entrevista seguiu

5 Essa região, onde fica localizada a nossa universidade, é composta por 10 municípios. Buscamos, nesse movimento de interiorização da pesquisa, dar visibilidade as concepções pedagógicas de professores que lecionam em municípios mais afastados da região metropolitana, onde fica localizada a capital do Estado de Pernambuco, o Recife.

6 A opção metodológica por essa ferramenta digital deu-se em função da coleta de dados ser realizada durante o contexto de pandemia provocado pela COVID-19, no ano de 2020.

um roteiro que incluía a seguinte questão: “*O que você leva em consideração ao escolher um gênero para trabalhar na sala de aula?*”.

Em quatro municípios, tivemos a participação de 2 (dois) professores de cada cidade, os quais foram nomeados de: PC1 e PC2, PJ1 e PJ2, PN1 e PN2, PD1 e PD2, PG1 e PG2 e PS1 e PS2. Em outros quatro, contamos com a colaboração de apenas 1 (um) professor por cidade, aqui identificados como: PR1, PA1, PF1 e PK1.

Para análise dos dados, utilizamos, como base, as categorias propostas por Lima (2016) que, como já apresentamos, apontam para critérios adotados pelos docentes para seleção de gêneros a serem levados para sala de aula: 1. seleção do gênero orientada por prescrições oficiais; 2. seleção do gênero orientada pelas necessidades de ensino; e 3. seleção do gênero orientada pela regulação da aprendizagem. Todavia, a partir dos dados coletados, verificamos que alguns professores fizeram alusão ao livro didático (LD) como documento orientador para a escolha do gênero, o que evidencia a “força ilocutória” que essa ferramenta de ensino possui no direcionamento do agir didático do professor. Foi justamente essa constatação que nos fez reconfigurar a categoria *seleção do gênero orientada por prescrições oficiais*, proposta por Lima (2016), para uma mais genérica e abrangente, que incluísse também o livro didático. Desse modo, optamos pela seguinte categorização: *seleção do gênero orientada por prescrições do trabalho docente*.

É importante destacar aqui que, em alguns momentos, essas categorias apareceram de forma bastante imbricada nas verbalizações dos professores. Assim, a decisão de fragmentar as verbalizações docentes foi tomada unicamente para fins de análise, de modo a evidenciar a recorrência dessas categorias no *corpus* coletado.

Análise dos dados

Com base nas categorias de Lima (2016) e nos dados gerados a partir das entrevistas com os (as) professores (as) colaboradores (as), elaboramos o seguinte quadro síntese:

Quadro 1–Critérios adotados pelos (as) professores (as) para a escolha do gênero

Categorias	Professor															
	PC1	PC2	P11	P12	PR1	PN1	PN2	PA1	PD1	PD2	PG1	PG2	PF1	PS1	PS2	PK1
<i>Seleção do gênero orientada por prescrições do trabalho docente.</i>	X		X	X		X			X	X	X	X		X	X	X
<i>Seleção do gênero orienta pelas necessidades de ensino</i>		X	X		X		X	X	X	X			X	X	X	X
<i>Seleção do gênero orientada pela regulação da aprendizagem</i>												X		X		

Fonte: elaborado pelos autores.

Para esclarecimentos acerca da recorrência de cada categoria, vamos destacar alguns trechos obtidos através das entrevistas. A primeira categoria em destaque foi a *Seleção de gênero orientada por prescrições do trabalho docente*. Dos 16 professores envolvidos nesse estudo, 11 verbalizaram levar em consideração os documentos orientadores do agir docente (currículo e livro didático) na escolha do gênero a ser ensinado. Percebemos também que, de acordo com esses professores, existe uma predefinição para o ensino de determinados gêneros nos 6° e 7° anos e nos 8° e 9°anos. Segundo Bronckart (2006, p. 208), esse “é o trabalho tal como ele é predefinido em diversos documentos produzidos pelas empresas ou pelas instituições que dão instruções, modelos, modos, de emprego, programas etc. [...]”. A título de exemplificação, apresentamos o seguinte excerto:

PC1–“Assim, a gente não escolhe né? a gente segue o planejamento e segue o livro didático, aí o gênero que está ali no capítulo a gente trabalha ele, a gente não escolhe um gênero A ou B ou outro. A gente pega aquele gênero que está ali no planejamento e no livro didático e trabalha ele na sequência”.

Percebemos aqui que PC1 admite seguir um planejamento, o qual inclui também no livro didático. Ainda segundo o docente, o gênero a ser trabalhado não é bem uma escolha do professor, visto que ele já está pré-definido no “planejamento” e no “livro didático”.

Outra verbalização encontrada no nosso *corpus* reitera a importância que o livro didático tem no ensino de gênero. Vejamos:

PS2 – “a gente vê muito carta, notícia, memória, não tem um que eu não deixe de levar, sigo o livro didático, tem uns que levo com mais frequência, como por exemplo no 6º ou 7º ano, aparece muito o gênero notícia, pra interpretação, aí vem a parte de características, mas digamos que esse seja um dos que aparece com maior frequência”.

Mais uma vez, fica explícita a ideia de que, muitas vezes, ensinar um gênero ou outro não é uma escolha individual, pois, de acordo com PS2, são priorizados aqueles que aparecem com maior frequência em determinados anos.

Em outros dois excertos, identificamos o momento em os professores atribuem a outra instância discursiva (a institucional) a responsabilidade pela seleção do gênero focalizado no seu agir didático:

PD1 – “primeiro a gente tem que atender ao que vem especificado no currículo municipal, então tem que atender ao que aparece naquela unidade bimestral e analisar quais gêneros estão, porque não vai dar pra trabalhar todos [...]”

PG 1 – “Principalmente, levando em consideração a rotina de professor, de sala de aula, dos alunos, levo em consideração principalmente o currículo [...]”

Os extratos acima, representativos do nosso *corpus*, são fortes indícios de que o currículo é, de fato, um documento de referência no agir didático do professor, pois prescreve aquilo que precisa ser feito em determinado ano/nível de escolarização. Ou seja, é o currículo que determina o que deve ser trabalhado (o gênero) e em qual momento do ano letivo.

A segunda categoria analisada é atribuída a *Seleção do gênero orientada pelas necessidades de ensino*. Nesta, 12 dos 16 professores envolvidos

sinalizaram para esse critério, o que indica uma preocupação e uma sensibilidade dos docentes para com as demandas e vivências locais dos estudantes. Sob esse viés, compreendemos que decisão de trabalhar com um determinado gênero é, em alguns momentos, também resultado de uma decisão didática do professor e que essa escolha pode ou não estar alinhada às prescrições do trabalho docente. De acordo com Rojo (2009, p.121), trata-se de uma tentativa de responder a perguntas como “para esses alunos, dessa escola, dessa comunidade de práticas, visando formar um cidadão com tais características, que gêneros e esferas escolher dentre os ensináveis?”. Vejamos alguns exemplos extraídos do nosso *corpus*:

PR1- *“eu levo em consideração o meu aluno, a capacidade dele entender, o meio em que ele vive, né isso? Outra coisa que eu acho muito importante é entender de onde esse aluno veio, né? Pra que ele precisa entender, pra que serve aquele gênero textual, como ele pode usar, geralmente eu olho de onde veio o meu aluno”*

PC2: *“eu enquanto professor descobri isso na faculdade, que a escolha do gênero, pelo professor, ela deve ser feita por, digamos assim, um recorte social. Ou seja, ela tem que fazer um sentido para o aluno, buscar fazer um sentido, ainda que esse gênero seja bem distante da vida dele, mas que ela faça algum sentido para ele aplicar em algum momento da vida dele. Então, quando eu escolho um gênero eu busco, primeiramente, a questão da afinidade com o meio social ao qual ele está inserido, obviamente se eu tiver a oportunidade de trabalhar um gênero mais próximo dele, eu vou”*

Nesse caso, observamos que a escolha do gênero pode também considerar as práticas de letramento local, o contexto socioeconômico e cultural do aluno e as práticas de linguagem mais próximas do universo e do interesse dele, como também visar a ampliação dessas práticas de forma que o estudante possa agir, por meio da linguagem, também em outros espaços sociais. Aponta, portanto, para uma abordagem mais próxima dos usos da língua, uma tentativa ensinar o aluno a compreender a funcionalidade dos gêneros e de tornar esse ensino mais relevante.

Já em relação à terceira categoria, *Seleção do gênero orientada pela regulação da aprendizagem*, identificamos uma menor adesão dos pro-

fessores. Ou seja, apenas 02 dos 16 professores envolvidos apontaram como critério de escolha as aprendizagens que podem ser potencializadas a partir do trabalho com o gênero. Segundo Schneuwly e Dolz (2004, p.80), os gêneros também assumem um papel fundamental “como objeto e instrumento de trabalho para o desenvolvimento da linguagem”. Vejamos o fragmento abaixo:

PS1: “algo que eu possa trazer pra o atual, que eles também possam trazer algo crítico, porque eu quero que meus alunos se tornem críticos. Então, a gente tem que trabalhar algo do gênero, trazendo essa criticidade, justamente para que o aluno perceba esse ponto de vista ou seja a sua própria opinião.”

Observamos que o (a) professor (a) atenta aqui para o fato de que a escolha do gênero a ser ensinado também pode estar atrelada à regulação das aprendizagens, no caso, desenvolver a “criticidade”, “o ponto de vista”, “a sua própria opinião”. Trata-se de um posicionamento que focaliza o desenvolvimento da linguagem a partir do trabalho com gênero em sala de aula.

Conclusão

Quando nos propusemos a realizar este estudo, tínhamos em mente ampliar algumas inquietações que surgiram de pesquisas anteriores (Lima, 2016 e 2020) acerca dos processos imbricados nas práticas de linguagem escolares que contemplavam o ensino de gêneros.

A busca por explicações acerca dos critérios utilizados pelos professores de língua portuguesa para a escolha dos gêneros a serem ensinados e as possíveis relações dessas escolhas com as prescrições que orientam o trabalho docente seguiu um caminho que não é o usual das pesquisas de campo que se propõem a compreender fenômenos educacionais. Isto porque estávamos imersos em um contexto atípico, onde o distanciamento social se fez necessário. As entrevistas, realizadas à distância com o auxílio de ferramentas digitais (*e-mail* e *WhatsApp*), possibilitaram esclarecimentos acerca da problemática aqui apresentada.

As análises empreendidas apontaram para o fato de que a seleção dos gêneros a serem ensinados era orientada basicamente por critérios que consideravam os documentos oficiais, os livros didáticos, o contexto local dos estudantes e as possibilidades de aprendizagem decorrentes do trabalho com o gênero na sala de aula. Ressaltamos que tais critérios apareciam, na maioria das vezes, de forma imbricada nas verbalizações dos (as) professores (as). Quanto às prescrições em especial, concluímos que há indícios fortes de que elas atravessam em maior ou menor intensidade a seleção dos gêneros que são ensinados na escola.

Referências

AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. *In*: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho**. Londrina: Eduel, 2004. p. 35-54.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 3 ed. São Paulo, Martins Fontes, 2003 [1979].

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 15 fev. 2019.

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

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de Linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2006. 259p.

BUNZEN, Clecio. O tratamento da diversidade textual nos livros didáticos de português: como fica a questão dos gêneros? *In*: SANTOS *et al.* **Diversidade Textual**: os gêneros na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p.43-58.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. E colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 81-108.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 2012.

MACHADO, Anna Rachel. Ensino de gêneros textuais para o desenvolvimento do professor e de seu trabalho. *In: SERRANI, Silvia (Org.). Letramento, discurso e trabalho docente*. Vinhedo, Editora Horizonte, 2010. pp.160-171.

MAGALHÃES, Tânia. Concepções de Oralidade: a teoria nos PCN e PNLD e a prática nos livros didáticos. *In: 30ª Reunião Nacional da ANPED – no período de 07 a 10 de outubro de 2007, Caxambu/MG*. Disponível em: Acesso em: 19 jun. 2016.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In: DIONÍSIO, A. P; MACHADO, A. R; BEZERRA, M. A. (Orgs.). Gêneros textuais & ensino*. São Paulo: Editora Lucerna, 2002, p. 19-36

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais no ensino de língua. *In: Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 147-224

LIMA, Gustavo Henrique da Silva. Formas de planificação do agir didático com gêneros nas aulas de língua portuguesa. *In: Fólio Revista de Letras*. Vitória da Conquista-BA. vol.2, n.1, 2020. p.465-489.

LIMA, Gustavo Henrique da Silva. **O que eu ensino quando ensino gêneros?** Um estudo sobre as ressignificações do agir didático do professor de língua portuguesa. 2016. 284 f. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2016.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista, e análise documental. *In: Pesquisa em Educação: Abordagem Qualitativas*. São Paulo: EPU, 2010, p. 25-44.

PERNAMBUCO. Governo do Estado. **Currículo de Pernambuco Ensino Fundamental Área de Linguagens**, 2018. Disponível em: <<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/17691/CURR%C3%8DCULO%20DE%20PERNAMBUCO%20%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20INFANTIL%20E%20ENSINO%20FUNDAMENTAL%20%20CADERNO%20DE%20LINGUAGENS.pdf>> Acesso em: 13 jan. 2020

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SCHNEUWLY, Bernard e DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares-das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *In*: SCHNEUWLY, Bernard. DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *In*: **Gêneros Orais e Escritos na Escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 61-78.

SCHNEUWLY, Bernard. Le travail enseignant. *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Des objets enseignés en classe de français**: Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative. Genève: Presses Universitaires de Rennes, 2009, p. 29-43.

SILVA, Carla Messias Ribeiro da. **O agir didático do professor de língua portuguesa e sua reconfiguração pelos professores**. (Tese de doutorado). São Paulo: PUC/SP, 2013.

ANÁLISE SOCIORRETÓRICA: UM OLHAR PARA O GÊNERO TEXTUAL VIDEORRESENHA DE SÉRIES EM VLOGS

Almeni Maria Silva de Araújo (UPE)¹
Amanda Cavalcante de Oliveira Lêdo (UPE)²

Introdução

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2018, p. 87), documento normativo para Educação Básica no Brasil, sugere o desenvolvimento de habilidades que primem pela utilização das tecnologias digitais de modo crítico, significativo e ético. Propõe, ainda, que os aprendizes, no processo interacional da comunicação, saibam “produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos.” Nesse cenário, o trabalho com a língua, a linguagem e com os gêneros digitais são mecanismos vivos das práticas sociais, sendo, pois, relevantes na formação de sujeitos atuantes.

A partir dessa dimensão, o estudo de gêneros textuais/discursivos que circulam na hipermídia, ou seja, nos espaços em que apresentam formas híbridas e indissociáveis de linguagens, favorece a construção de significados pelos sujeitos por meio de práticas de leitura e produção

1 Mestranda do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade de Pernambuco (UPE/*Campus* Mata Norte). E-mail: almeni.maria@upe.br.

2 Doutora em Letras/Linguística. Docente permanente do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade de Pernambuco (UPE/*Campus* Mata Norte). E-mail: amanda.ledo@upe.br.

de textos. De acordo com Rojo e Moura (2019, p. 36) a “(r)evolução das tecnologias e mídias é contínua, rápida e tem determinado mudanças acentuadas no consumo e na recepção/produção das linguagens e dos discursos.”

No entanto, no contexto da sala de aula, mesmo com a ampla discussão sobre o ensino dos gêneros no cenário brasileiro contemporâneo, a práxis do docente voltada às digitalidades é um desafio. Sob esse viés, Ribeiro (2020, p. 07) afirma que dentre os problemas enfrentados, estão o

não investimento na equipagem e na manutenção de escolas públicas, subestimação do tema na formação de professores/as, adiamento de ações mais práticas voltadas aos usos benéficos das tecnologias, dificuldades de por planos em prática, desinformação e preconceito quanto as tecnologias na escola.

Diante da emergência do ensino mediado pelos gêneros digitais e compreendendo que esses se (re)configuram, os atos de leitura e produção dos textos pressupõem um “novo olhar”, pois a fluidez das informações na web favorece o estabelecimento de diálogos que maximizam as possibilidades de reflexão sobre outras culturas, sobre outros saberes éticos-estéticos, enfim, sobre a construção da cidadania, pois aqui concebemos os gêneros como ações sociais. Nesse sentido, a educação linguística e cidadã se relaciona também aos multiletramentos, os quais contribuem para formação de sujeitos que compreendam a diversidade cultural e multissemiótica reveladas nos textos e nos discursos, nas linguagens, inclusive, que permeiam as redes, plataformas e gêneros digitais.

Atrelada a todas essas dimensões, vale ressaltar que o estudo dos gêneros sob a ótica da análise retórica colabora para que os indivíduos tenham sob seu poder diversas formas de interagir com esses eventos em sociedade. O movimento retórico presente em um gênero, assim como postula Swales (2004), trata-se de “uma unidade discursiva ou retórica que realiza uma função comunicativa coerente em um discurso oral ou escrito”. Nesse sentido, “trabalhar com movimentos retóricos seria

trabalhar com enunciados mais abstratos e na dependência de objetivos retóricos” (Oliveira; Oliveira; Alves Filho, 2021, p. 145).

Dentre a multiplicidade de gêneros que circundam na *web*, optamos por realizar o estudo tendo como objeto as videorresenhas de séries em *vlogs*, por haver ainda escassas reflexões sobre essas e ainda por compreendê-las como gênero frutífero para produção de posicionamentos críticos, em que os usuários, ao mesmo tempo, podem fazer uso das múltiplas linguagens. Nesse ínterim, este trabalho tem como objetivo investigar os movimentos retóricos presentes nessas videorresenhas.

Para tanto, a partir da análise de um *corpus* de 10 videorresenhas de séries, descrevemos os movimentos retóricos mobilizados pelos seus produtores, na busca pela apreensão das Unidades e Subunidades retóricas a partir das quais esse gênero está organizado, e assim, esperamos contribuir como subsídio para pesquisas posteriores, que visem, por exemplo, à aplicação didático-metodológica relativa a esses gêneros textuais/ discursivos na Educação Básica e/ou em outros segmentos.

Nesse intento, o nosso artigo será organizado da seguinte forma: primeiramente faremos um breve apanhado sobre as tecnologias no ensino de língua articulado às perspectivas dos multiletramentos. Em seguida, refletiremos sobre a análise sociorretórica dos gêneros e traremos também algumas considerações sobre o gênero videorresenha. Nos tópicos seguintes, apresentaremos nosso caminhar metodológico e a análise sociorretórica do nosso *corpus* das resenhas em vídeo. Por fim, tecemos nossas considerações finais.

Tecnologias digitais e ensino de língua: a perspectiva dos multiletramentos

Nas últimas décadas, o acesso à internet vem se democratizando, e com isso as novas tecnologias da informação e comunicação se reconfiguram. Outrossim, neste vasto espaço navegável os usuários interagem por meio das TDICs e as culturas em redes se instauram na hipermodernidade.

De acordo com Rojo e Barbosa (2015, p. 116), na hipermodernidade surgem espaços para “novas formas de ser, de se comportar, de discursar, de se relacionar, de se informar, de aprender. Novos tempos, novas tecnologias, novos textos, novas linguagens.” Isso posto, é plausível notar que com isso os sujeitos ampliam repertórios, diálogos com as mais diversas formas de expressão, o que favorece uma (inter) ação versátil na condução de diálogos coletivos que circundam nas redes.

A teoria dos multiletramentos, defendida pelo Grupo Nova Londres (GNL), aponta para as dimensões: pluralidade cultural e multissemiótica, as quais se entremeiam à linguagem. Essa pluralidade cultural e multissemiótica, conseqüentemente, podem aparecer nos gêneros textuais, independentemente, de circularem ou não no meio digital, pois compreendemos que os gêneros são eventos sociais que dizem sobre como as sociedades se manifestam, constroem e reconstróem discursos, costumes e valores.

Vale considerar que gêneros textuais digitais, aqueles que transitam ou os originários da internet, possuem características vindas das atividades orais, escritas, impressas, envolvendo, pois, as múltiplas linguagens. Há aspectos que são potencializados nos processos não lineares dos atos de leitura e produção textual no ciberespaço como a fluidez e a rapidez interacional dos sujeitos por meio das TDICs.

Logo, nessa perspectiva, o leitor/escritor interage com a produção de ferramentas digitais cada vez mais novas e tem a possibilidade de analisar esses processos como um coautor crítico, ou seja, se transformar em “*lautor*”, segundo Rojo e Barbosa (2015, p. 119). Esse *lautor* é concebido pela autora como sujeito que lê e escreve, “simultaneamente”, nos processos interacionais na web.

Segundo Tilio (2021, p. 34), o reconhecimento e trabalho com os elementos de significação que exige a formação leitora e escritora “extrapolam significados linguísticos e incluem significados visuais, sonoros, gestuais, espaciais e multimodais, e seu potencial de hibridização”, o que contribui para interpretação das multissemioses, práticas essas sugeridas pela BNCC ao direcionarem os currículos escolares.

Diante de tudo isso, vale refletir sobre o papel da escola ao conceber o ensino e a linguagem mediante a esses novos cenários, concepções e dimensões. De acordo com a BNCC (Brasil, 2018, p. 157), as práticas com a linguagem são sugeridas por meio do

compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/ manifestações artísticas, [...] tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva e justificando suas apreciações, escrevendo comentários e resenhas para jornais, *blogs* e redes sociais e utilizando formas de expressão das culturas juvenis, tais como, *vlogs* e *podcasts* culturais dentre outras possibilidades de práticas de apreciação e de manifestação da cultura de fãs.

Além dessa e outras proposições sugeridas, a BNCC (Brasil, 2018) direciona para a formação de currículos que enfatizem o estudo dos gêneros digitais, inserindo-os como objeto de estudo desde o 1º ano do Ensino Fundamental ao Ensino Médio. Nessa direção, também é proposta a intensificação de análises voltadas à multiplicidade de linguagens que se evidencia na hipermodernidade e, inseridos nela, os educandos reconhecem que a leitura e a escrita, além de dialógicas, assumem uma dimensão multilinear.

O ensino de língua portuguesa, nesses moldes, diante da emergência da cultura digital articulada a uma postura de uma escola que prima pelos multiletramentos, entra em um movimento que corrobora com as práticas de ensino e aprendizagem nomeadas, metaforicamente, de designs concebidos como a “construção de algo que se faz no processo de representação de sentidos, nos processos de significar, tais como a leitura [...] ou no mundo dos processos comunicativos como a escrita, a fala [...]” (Cope; Kalantzis, 2009, p. 175).

Essas significações exigem dos sujeitos a construção do conhecimento por meio de ambientes que apresentam esse complexo de informações atrelado às muitas estratégias de navegabilidade, que direcionam os usuários a situações em que precisem lidar com as produções colabo-

rativas, a abertura dos direitos autorais e a compreensão da hibridação por que passam os gêneros textuais digitais.

Para tanto, essas estratégias desenvolvidas no trabalho com os gêneros textuais e outros fenômenos linguísticos favorecem não apenas a produção de saberes linguísticos estruturais, mas proporcionam o desenvolvimento do poder de análise crítica dos sujeitos, saberes éticos e estéticos para uma atuação assertiva no seio social.

Com base nessas reflexões sobre os gêneros digitais à luz dos multiletramentos, perspectiva que funciona como pano de fundo teórico mais amplo para o desenvolvimento deste estudo, a seguir abordaremos o gênero digital videorresenha como caminho que contribui para o desenvolvimento dos processos de leitura e produção de textos.

O gênero digital videorresenha

Segundo Motta-Roth e Hendges (2010, p. 27), “a resenha é o gênero em que a pessoa lê e aquela que escreve têm objetivos convergentes: uma busca e a outra fornece uma opinião crítica”. Na sala de aula, esse gênero textual pode ser uma estratégia metodológica para desenvolvimento de competências de leitura e de produção textual, haja vista que quando em contato com esses gêneros os educandos podem desenvolver a opinião crítica, construir estratégias argumentativas, configurando-os ainda em sujeitos reflexivos, capazes de agir sob as demandas sociais por meio desse gênero.

Para Souza e Silva (2017, p. 57), a resenha é concebida como “uma ação linguística, textual e discursiva que retextualiza um texto lido, compreendido, descrito e apreciado, mediante posicionamentos avaliativos de um sujeito que precisa se posicionar como crítico de uma obra”. Nesse sentido, as videorresenhas também assumem essa perspectiva. Esse processo de análise do produto cultural—livro, música, séries, entre outros—se dá na videorresenha de modo variado e diferenciado das produções escritas por envolver um trabalho na produção com a multimodalidade mais acentuada, tendo em vista que as TDICs potencializam a manifestação das multissemioses.

Na linguagem audiovisual dessas resenhas, há aspectos que são considerados pelos produtores como as marcas linguísticas que se relacionam a elementos paralinguísticos e “cinésicos, recursos inseridos por via de edição (textos verbais, não verbais e áudios complementares), acessórios ilustrativos, recursos remissivos (hyperlinks), posicionamentos e disposição da imagem (cenários e enquadramentos)”. (Britto; Silva, 2019, p. 07).

Toda essa riqueza de possibilidades favorece a formação de leitores, como sugere a perspectiva dos multiletramentos, que interpretam e podem produzir textos multissemióticos, considerando a estética exigida por esses textos, como é o caso da videorresenha, por exemplo, que traz em sua essência a linguagem verbo-visual não estática, que poderá envolver também outras linguagens.

Vale salientar que esse novo formato das resenhas pode circular em plataformas digitais como o Youtube, por meio de canais/ *vlogs*; como também em redes sociais como Instagram e Facebook, por exemplo.

Independentemente do formato ou temática abordada nas resenhas, os *vloggers*, indivíduos responsáveis pela produção da videorresenha, se planejam, periodicamente, para a montagem de seus vídeos em que analisam, avaliam e selecionam estratégias argumentativas, adequando-as a seus respectivos públicos-alvo, com o intuito de promover a emergência de práticas de linguagem voltadas para uma geração que experimenta diariamente a *web*. Nesse ciberespaço, os *vloggers*, de modo contínuo, fazem uso da criatividade para garantir seguidores e patrocínios.

No tocante ao uso de imagens, trecho dos livros resenhados, trecho de cenas, fotografias das séries ou filmes analisados são estratégias para chamar atenção do espectador. Isso contribui ainda no processo de produção da videorresenha no que se refere à montagem da exemplificação e da argumentação, que articulados aos movimentos retóricos cumprem os propósitos comunicativos do gênero.

No espaço virtual no qual transitam as videorresenhas, permite-se ainda que os seguidores dos *vlogs* e/ou outro usuário de outra plataforma em que esses gêneros circulam possam participar de modo colaborativo

do canal, pois de modo dialógico o público-alvo desses gêneros é convidado a curtir e compartilhar os conteúdos divulgados nesse espaço. Essa estratégia busca ampliar o número de seguidores e “fidelizá-los”.

Nas videorresenhas, por exemplo, avaliam-se um produto cultural, seja ele filme, série, livro e outros artefatos. Partindo desse princípio evidencia-se a importância de valorização e de respeito às múltiplas culturas ali representadas e isso se articula à perspectiva dos multiletramentos.

Nessa dimensão, também se evidenciam as marcas de autoria por meio dos usos dessas múltiplas linguagens, que de certa forma adentra na multiplicidade de culturas. A partir desse viés, os indivíduos engajam-se em um universo em que a significação dos escritos linguísticos “fazem interface com os padrões de significação oral, visual, auditivo, gestual, tátil e espacial” (Rojo; Moura. 2019, p. 22).

Esse gênero, portanto, quando abordado em sala de aula, torna-se significativo, pois todos esses mecanismos de significação além de despertar o interesse dos educandos, estimula-os a ampliarem seus repertórios socioculturais, pois esses precisam sumarizar, interpretar e lançar sua avaliação crítica sobre o objeto resenhado na tentativa de persuadir o leitor. Isso posto, são desenvolvidas habilidades e construídas competências necessárias ao trabalho efetivo com a linguagem, sem perder de vista “a linha tênue entre o prazer da interação social dentro da rede e a prática efetiva do marketing de influência, que também é uma funcionalidade que permeia esse gênero” (Oliveira; Oliveira; Alves Filho, 2021, p. 152).

Finalizando essas reflexões teóricas, a seguir, apresentaremos a perspectiva da análise sociorretórica e alguns dos estudos sobre (vídeo) resenhas realizadas a partir dessa abordagem que possibilitaram a análise das videorresenhas que compuseram o nosso *corpus* em estudo.

Análise sociorretórica de gêneros textuais

O trabalho pioneiro de Swales (1990) com o modelo de análise retórica de introdução que ficou conhecido como modelo CARS (*Create a Research Space*) a partir de estudos descritivos de artigos científicos,

trouxe contribuições significativas para o estudo de gênero, por oferecer uma reflexão sobre as possibilidades de organização das estratégias retóricas mobilizadas para cumprir os propósitos comunicativos nesses gêneros.

No nosso país, há linguistas que reformularam a proposta através do estudo de vários gêneros textuais, em especial destacamos aqueles que se debruçaram ao estudo das resenhas críticas e/ou acadêmicas, tais como Motta-Roth (1995), Araújo (1996) e Bezerra (2001).

Em Araújo (1996), houve a análise de resenhas críticas acadêmicas tendo como base o modelo CARS de Swales para identificação dos movimentos retóricos e estratégias mais típicas e recorrentes nos textos. De modo geral, o estudo obteve como resultado a presença da introdução, descrição e recomendação. Já em Bezerra (2001), há a descrição da resenha acadêmica em duas modalidades, as produzidas por estudantes de graduação em teologia e as produzidas por especialistas tidos como proficientes nessa mesma área disciplinar. O autor se baseou nos modelos de Motta-Roth (1995) e Araújo (1996) para análise do *corpus*. A seguir apresentamos o recorte do padrão das resenhas dos especialistas, segundo os dados analisados por Bezerra (2001):

Quadro 01—A organização retórica de resenhas de especialistas na área de Teologia

Unidade retórica 1: Introduzir a obra

Subunidade 1: definindo o tópico geral e/ou

Subunidade 2: argumentando sobre a relevância da obra e/ou

Subunidade 3: informando sobre o autor e/ou

Subunidade 4: fazendo generalizações sobre e/ou

Subunidade 5: informando sobre a origem da obra e/ou

Subunidade 6: referindo-se a publicações anteriores

Unidade retórica 2: Sumariar a obra

Subunidade 7: descrevendo a organização da obra e/ou

Subunidade 8: apresentando /discutindo o conteúdo e/ou

Subunidade 9: citando material extratextual

Unidade retórica 3: Criticar a obra

Subunidade 10: avaliando positivo/negativamente e/ou

Subunidade 11: apontando questões editoriais

Unidade retórica 4: Concluir a análise da obra

Subunidade 12A: recomendando a obra completamente ou

Subunidade 12B: recomendando a obra apesar de indicar limitações e/ou

Subunidade 13: indicando leitores em potencial

Fonte: Bezerra (2001)

A partir dessas análises e das diferenças apresentadas nas resenhas dos estudantes e dos especialistas, Bezerra (2001, p.77) afirma que a produção do gênero resenha admite considerável flexibilidade e maleabilidade. Essas possibilidades fazem com que os produtores de textos assumam posturas e escolhas diferenciadas a partir das intencionalidades discursivas e do contexto de uso dos gêneros.

Nesse cenário, essas possibilidades também acontecem nos gêneros textuais digitais, como é o caso da videorresenha. No entanto, por se tratar de um gênero emergente e multissemiótico com difusão relativamente recente, ainda há poucos estudos especificamente sobre ele. Dentre as pesquisas que abordam a perspectiva retórica, ressaltamos os estudos de Britto e Silva (2019) e Araújo, Andrade e Lima (2021) que analisam o gênero videorresenha.

Britto e Silva (2019), que se dedicaram ao estudo das videorresenhas de livros, obtiveram como resultado uma modalização prototípica do gênero resenha, sendo recorrentes os movimentos da contextualização, apresentação das partes do livro e descrição global da obra. Essas dimensões, segundo a referida pesquisa, se articulam às estratégias de argumentação ao avaliarem e ao recomendarem o livro ou não.

Já o estudo realizado sobre as videorresenhas de *BookTube* produzidos por Araújo, Andrade e Lima (2021) tem como base o modelo de Motta-Roth (1995), e ao final das análises, os autores obtêm a seguinte proposta de modelo:

Quadro 02–Modelo de organização retórica das videorresenhas do *BookTube*

Move 1 – Saudação inicial	Subfunção 1 – Saudando o público, apresentando o canal e o tema do vídeo. Subfunção 2 – Rodando a vinheta do canal
Move 2 – Introduzir o livro	Subfunção 3 – Definindo o tópico geral do livro Subfunção 4 – Informando sobre leitores em potencial Subfunção 5 – Informando sobre o autor Subfunção 6 – Fazendo generalizações sobre o tópico Subfunção 7 – Inserindo o livro na área
Move 3 – Sumariar o livro	Subfunção 8 – Promovendo uma visão geral da organização do livro Subfunção 9 – Apresentando o tópico de cada capítulo Subfunção 10 – Citando material extratextual
Move 4 – Destacar partes do livro	Subfunção 11 – Promovendo avaliação direcionada Subfunção 12 – Ler trechos do livro
Move 5 – Avaliação final do livro	Subfunção 13A- Recomendando/Desqualificando completamente o livro Subfunção 13B – Recomendando o livro apesar de indicar limitações Subfunção 14 – Dar estrelas

Move 6 - Despedida	Subfunção 15 – Despedindo-se do público Subfunção 16 – Solicitando interação nos comentários Subfunção 17 – Requisitando <i>likes</i> , <i>joinhas</i> e inscrição no canal Subfunção 18 – Disponibilizar <i>links</i> para compras
-------------------------------------	--

Fonte: Araújo; Andrade; Lima (2021, p. 06)

No modelo adaptado pelos autores, evidencia-se a arquitetura socio-retórica da videorresenha de livros, diferentemente da resenha acadêmica, na qual os produtores necessitam de “segurança teórica, solidez argumentativa e dominar a linguagem acadêmica, [já] o videorresenhista precisa saber utilizar diferentes modos semióticos de interação para se legitimar entre os seus pares” (Araújo; Andrade; Lima, 2021, p. 10).

Acreditamos que essas modificações nos movimentos retóricos das videorresenhas possam ocorrer quando se modificam os objetos de análises, no caso, se forem analisados filmes e/ ou séries. Para nossa pesquisa, de modo preliminar, tomamos como base o modelo adotado por esses últimos autores devido à proximidade das estruturas retóricas que possivelmente aparecerão nas videorresenhas de séries em *vlogs*. As análises serão expostas mais adiante, após a descrição da metodologia da nossa pesquisa.

Metodologia

A escolha do gênero digital videorresenha surgiu, a princípio, por meio da curiosidade de como desenvolver um trabalho frutífero em sala de aula com esse gênero, que é proposto pela BNCC (Brasil, 2018) para turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental–anos finais. Em segundo plano, compreendemos que a emergência desse gênero que compartilha informações em formato de vídeo é uma crescente. Segundo Araújo, Andrade e Lima (2021, p. 04), há canais que possuem “mais de 200 mil inscritos, o que ratifica a importância de entendermos como essa nova maneira de indicar leituras se organiza retoricamente e, dessa forma, promove interações.” Ainda, acreditamos que o trabalho nas salas de aula com as videorresenhas podem contribuir para o desenvolvimento de prá-

ticas de leitura e produção de textos em que os sujeitos agem proativamente e criticamente.

Nesse mote, escolhemos o *corpus* de 10 videorresenhas em canais/*vlogs* com a partir de 10 mil seguidores. E, para estudo dos movimentos retóricos das videorresenhas, selecionamos o modelo adaptado de Araújo, Andrade e Lima (2021) para a análise descritiva do gênero. Isso se justifica pela proximidade do *corpus* analisados nesta e naquela pesquisa, que é composto pelas resenhas em vídeo.

Ainda vale ressaltar que a seleção das videorresenhas que compõem o *corpus* foi realizada por meio da nomeação de séries mais assistidas no mês de agosto de 2022, nas diferentes plataformas de *streaming*, segundo os portais Canaltech e Terra. As videorresenhas selecionadas possuem duração entre 4 e 9 minutos, propondo-se a avaliar as temporadas das séries. O quadro descritivo a seguir apresenta as plataformas de *streaming*, as videorresenhas, bem como os seus respectivos canais/*vlogs* que foram selecionadas a partir dos critérios mencionados:

Quadro 03–Videorresenhas e *vlogs* selecionados

Plataforma de streaming	Videorresenhas	Canais/<i>vlogs</i>
HBOMAX	VR1-A casa do Dragão	Cinestra
	VR2- Rick and Marty	<i>Ei nerd</i>
	VR3-Pacto Brutal	Luz Câmera Ação
	VR4-The Big Bang Theory	Warner Channel Brasil
Netflix	VR5-Stranger Things	Ei nerd-
	VR6-Sandman	Thiago Romariz
Disney +	VR7-Mulher Hulk	Isabela Boscov
	VR8- A casa da coruja	Gaigaia
Amazon Prime	VR9- The boys	Isabela Boscov
	VR10-: Impuros	Jhow Etc,s

Fonte: Elaboração das autoras.

Vale ressaltar que nossa intenção é perceber os movimentos e passos retóricos recorrentes nas videorresenhas de séries completas encontradas em *vlogs* (e não de episódios específicos), compreendendo como se configura o ato de resenhar nesses espaços.

Nesses moldes, salientamos que para tornar mais prática a compreensão das análises, no tópico a seguir, faremos uso do padrão VR1, VR2 e assim sucessivamente para fazer referência às videorresenhas, que serão descritas na próxima seção.

Estratégias retóricas em videorresenhas de séries veiculadas em *vlogs*

A partir do modelo proposto pelos autores Araújo; Andrade e Lima (2021) identificamos algumas recorrências de alguns *moves e subfunções*³, assim intitulados por eles, mas que para essa pesquisa adotaremos as seguintes nomenclaturas: Unidades e subunidades, respectivamente. O quadro a seguir demonstra os movimentos retóricos recorrentes encontrados, em cinquenta por cento ou mais das videorresenhas analisadas, de acordo com o modelo sugerido pelos autores:

Quadro 04–Análise d'Ós videorresenhas de séries a partir do modelo de Araújo; Andrade e Lima (2021)

Unidades	Subunidades	Quantitativo
Unidade 1- Saudação inicial	Subunidade 1–Saudando o público, apresentando o canal e o tema do vídeo.	10 videorresenhas
Unidade 2- Introduzir o livro/ série	Subunidade 5–Informando sobre o autor/ diretor/ roteirista.	5 videorresenhas

³ É importante destacar que há uma diversidade de nomenclaturas utilizadas para se referir aos *Moves* sendo elas: Funções e Unidades, bem como as que se referem às Subfunções tais como Passos e /ou Subunidades.

Unidade 3- Sumariar o livro/ série	Subunidade 8- Promovendo uma visão geral da organização do livro/ série	7 videorresenhas
	Subunidade 10- Citando Material extratextual	5 videorresenhas
Unidade 4- Destacar partes do livro/ Série	Subunidade 11-Promovendo avaliação direcionada	10 videorresenhas
Unidade 5- Avaliação final do livro/Série	Subunidade 13B-Recomendando o livro/série apesar de indicar limitações	5 videorresenhas
Unidade 6- Despedida	Subfunção 15 – Despedindo-se do público	9 videorresenhas
	Subfunção 16 – Solicitando interação nos comentários	7 videorresenhas
	Subfunção 17 – Requisitando likes, jainhas e inscrição no canal.	7 videorresenhas

Elaboração: As autoras

Como visto no quadro 04, algumas Subunidades presentes em alguns *Unidades* não foram identificadas no nosso *corpus* de videorresenhas de séries, talvez por serem estratégias específicas relacionadas ao objeto em análise, no caso, nos *BookTubes*, ou seja, nas videorresenhas direcionadas a livros. Essas estratégias se referem à Subunidade 7, a qual insere o livro na área; à Subunidade 9 que sugere a apresentação do tópico de cada capítulo.

Notemos que a Subunidade 12, que se reporta à leitura de trechos dos livros, não aparece, entretanto, são expostos imagens e trechos da série durante a videorresenha. A Subunidade 14 que solicita o ato de

“dar estrelas” também não apareceu assim como a Subunidade 18 que disponibiliza *links* para a compra de livros, ao invés disso alguns resenhistas apresentam *links* de com a trilha sonora da série e ou outras videorresenhas de capítulos específicos, por exemplo.

Apresentaremos alguns exemplos, apenas, das Unidades e Subunidades mais recorrentes a seguir:

Exemplo 01–Unidade 01- Saudação inicial: Subunidade 01: Saudando o público, apresentando o canal e o tema do vídeo

VR02 “Demorou, galera, eu sei, mas tá aqui o vídeo, onde eu vou falar a minha opinião sobre a série animada: Rick and Marty! Geral tá falando dessa série né?”

VR03 “E aí, galera! Hoje vamos falar sobre Pacto Brutal. Essa minissérie da HBOMAX que conta sobre o assassinato da atriz Daniella Perez que aconteceu lá em 1992”.

Acreditamos que a unanimidade ocorrida no *corpus* analisado dessa Unidade e Subunidade, provavelmente, advém da necessidade de se aproximar do público introduzindo os nomes do Canal, do *vlogger* e da série analisada. Logo, de início, percebemos o uso de uma linguagem mais informal como estratégia também de aproximação íntima ao público-alvo, fazendo-se presentes o uso de gírias e outras marcas dialéticas que singularizam o estilo do *vlogger*.

No exemplo 02 a seguir evidenciamos a Unidade introdutória que apresenta aos seguidores do canal informações sobre os produtores da série. Esse feito demonstra que o *vlogger* possui conhecimento mais amplo da obra.

Exemplo 02–Unidade 02- Introduzir o livro/ série: Subunidade 05- Informando sobre o autor/ diretor/ roteirista

VR03 “E... mas e aí vem esta série dirigida pela Tatiana Issa, inclusive uma atriz que eu lembro de trabalho dela na televisão, que ela junta, sabe?”.

VR06 “Talvez seja uma das adaptações que mais demorou na história pra acontecer, porque Neil Gaiman que é o criador, mano, nunca deixou as pessoas fazerem a adaptação, porque nunca acreditava na força dessas adaptações, até que chegou na Netflix”.

A partir da análise, notamos que a promoção da visão da série, de modo geral, é uma escolha recorrente do resenhista que aponta as suas primeiras impressões sobre a temporada. São recorrentes o uso de adjetivos e de comparações na tentativa de apresentar as primeiras impressões sobre o objeto a ser analisado e estimular a curiosidade do público em assistir à série resenhada, como apontam os excertos:

Exemplo 03–Unidade 03- Sumariar o livro/ série: Subunidade 08- Promovendo uma visão geral da organização do livro/ série

VR05 “Se eu fosse escolher uma palavra pra definir a quarta temporada de Stranger Things seria Plot Twist, ok?!”.

VR06 “Vou deixar isso claro aqui, mas eu posso dizer com certa tranquilidade pra vocês que é uma das melhores séries de fantasia e cultura Pop, assim...”.

Além disso, ao sumarizar a série, o *vlogger* resenhista faz uso de analogias com outras produções cinematográficas como recurso intertextual, mantendo a interdiscursividade e ao mesmo tempo, integra a avaliação da obra. Esse fenômeno retórico auxilia e estimula os interlocutores a estabelecerem conexões com outras obras que se aproximam e/ou que se distanciam em suas diversas configurações em relação ao tema, às personagens, aos cenários e até mesmo a aspectos sócio-históricos. Vejamos um recorte desses recursos no exemplo 04:

Exemplo 04–Unidade 03- Sumariar o livro/ série: Subunidade 10- Citando Material extratextual

VR02 “Assim, galera, Rick and Morty é uma espécie que chegou com tudo, foi tipo um fenômeno, apareceu como concorrente direto de emoções consagradas, como no caso dos Simpsons, Futorama, Family Guy, até o Surf BY”.

VR09 “A ideia de Star Wars nasceu da Guerra do Vietnã, daquele país tão pequeno, pobre que seu uma corça num império militar e econômico, e quem diz isso não sou eu, é George Lucas”

É interessante pontuar que mesmo que no *corpus* pesquisado tenhamos selecionado as resenhas das temporadas como um todo, percebemos que muitos dos *vloggers* destacam algumas cenas e/ou episódios da série como forma exemplificar e até mesmo justificar as opiniões e avaliações emitidas. É comum, nesse momento, o uso de outras linguagens, tais como imagens e trechos das cenas citadas. Outra estratégia utilizada é quando o resenhista nas suas avaliações faz uso da primeira pessoa do discurso plural, como forma de se engajar com as percepções do público. Essas estratégias retóricas são ilustradas no exemplo 05 a seguir:

Exemplo 05–Unidade 4–Destacar partes do livro/ Série: Subunidade 11- Promovendo avaliação direcionada

VR08 “Mas a grande cena é que parece que ela vai ser a única humana. Então... os humanos são mais fracos. Ela tem dificuldade de fazer qualquer coisa. É bem interessante, bem interessante! Bem divertido!”

VR09 “Temos que olhar pra Tempesta e fazer a maior força pra não pensar no avanço da Ultradireita no mundo. Tem que olhar o Sodier Boy e não pensar nos escândalos da Era Regan, principalmente, o escândalo Irã”.

Assim como nas resenhas escritas, é recorrente encontrarmos nas videorresenhas de séries a recomendação da obra e, ao mesmo tempo, a apresentação de aspectos que precisariam melhorar segundo a visão do resenhista. A apresentação de aspectos tidos como positivos e negativos não recebe a fundamentação de argumentos de autoridade, como acontece em alguns tipos de resenha, pois para produção desse gênero não é preciso a voz de especialistas no assunto, mas pode simplesmente se basear na opinião pessoal do *vlogger*. Esse aspecto, no entanto, não parece retirar o protagonismo do resenhista. Vejamos alguns exemplos:

Exemplo 06–Unidade 5- Avaliação final do livro/Série: Subunidade 13A- Recomendando o livro/série ou desqualificando

VR03 “Por que eu acho... porque primeiro lugar, aqui pro público do canal, cara, vai ver por que é um ótimo documentário, no sentido jornalístico, de trazer novas informações, sabe? E, existe esse lado, entende?”.

VR06 “Mas no geral, assim, como o texto é maduro, como as coisas são interessantes de você abordar. Não ache que isso aqui é uma série de super-herói, é uma grande série de fantasia com maturidade que um texto como esse merece, e, eu fiquei muito feliz de assistir uma série dessa forma”.

Exemplo 07–Unidade 5- Avaliação final do livro/Série: Subunidade 13B- Recomendando o livro/série apesar de indicar limitações

VR02 “Eu diria que o único ponto negativo é que você pode acabar se perdendo um pouquinho nas referências. Isso é uma das coisas que eu não curto né? Eu não gosto de perder nessas paradas. Nesse tipo de coisa, um apara bem simples. Não é aquela coisa que você não curte ao ponto de não gostar da série. Eu só não curto porque eu não consigo acompanhar. A série é fabulosa e incrível”.

VR06 “São tantos temas e discussões interessantes que tem na série que quando você assiste tudo de uma vez vira só jornada. Na verdade, do ponto A pro ponto B, você não consegue entender os meandros das questões que eles querem colocar, sabe?!”.

A Unidade 6, que diz respeito à Despedida, apresentou mais Subunidades, que podem aparecer de modo “diluído” no decorrer da videorresenha. Nessas estratégias retóricas, o *vlogger* enfatiza a importância de interação com o público, na tentativa de buscar comentários dos usuários e possíveis novos seguidores para o canal. Ao mesmo tempo em que almejam propagar o canal, por meio das Subunidades 15, 16 e 17, os *vloggers* vivenciam a dinamicidade interativa desse gênero que, por meio dessa arquitetura retórica, anunciam videorresenhas futuras, convidam o público para o próximo vídeo e instigam curiosidade dos seguidores. Vejamos abaixo algumas evidências ilustrativas desses fenômenos:

Exemplo 08–Unidade 6- Despedida: Subunidade 15- Despedindo-se do público

VR01 “Um grande beijo e até o próximo vídeo, tchau!”.

VR05 “Espero você no próximo vídeo galera! Fui!”.

Exemplo 09–Unidade 6- Despedida: Subunidade 16- Solicitando interação nos comentários

VR06 “Então, vá lá! Entre no mundo do Sonho de Sandman, na Netflix, deixa seus comentários sobre o que você achou. Se você é “fãzaço” da HQ, também deixa os comentários”.

VR5 “Vai comentando aqui embaixo que... que *cê* achou de Stranger Things, agora! Como é que foi pra você todas as temporadas? Tenta botar cada temporada em cada nota que *cê* dá pra cada uma”.

Exemplo 10–Unidade 6–Despedida: Subunidade 17- Requisitando likes, joinhas e inscrição no canal

VR04 “Se inscreve aqui no canal, deixa seu comentário e ativa seu sininho, porque a gente precisa de você, lógico. Ativa o sininho pra gente continuar esse trabalho”.

VR07 “Se você gostou desse vídeo, não se esqueça de curtir e inscreva-se no canal pra dicas diárias de filmes e séries. Me acompanhe também nas redes sociais. Os links você encontra aqui embaixo”.

A partir de todas essas percepções, tendo como base o modelo proposto por Araújo, Andrade e Lima (2021), propomos algumas adaptações em relação às Unidades e Subunidades mais recorrentes de videorresenhas de séries. Assim, algumas subunidades da Unidade 3- Sumarizar os livros, foram integradas à Unidade 2- Apresentar a séries, assim intitulada por nós. Esse fato se justifica por evidenciamos nas videorresenhas em estudo que o processo de sumarização das séries ocorre diluído nos discursos dos *vloggers* ao apresentarem as obras, por exemplo.

Outro aspecto a ser enfatizado é que no modelo aqui proposto é que não contemplaremos aquelas subunidades que não apareceram tais

como: Inserindo o livro na área; apresentando o tópico de capítulo do livro; ler trechos de livros; dar estrelas e disponibilizar links para compras, haja vista que essas estratégias retóricas são típicas de videorresenhas que avaliam livros e não séries.

Vale ressaltar, ainda, que as subunidades que apresentaram baixa recorrência no *corpus*, ou seja, aquelas que não foram evidenciadas em pelo menos 50% das videorresenhas, também não aparecerão neste modelo proposto. Possivelmente, essas subunidades se relacionam ao estilo particular adotado por cada *vlogger* em seu canal, como por exemplo: os atos de rodar a vinheta do canal; definir o tópico geral e fazer generalização desse tópico.

Na adaptação, permaneceremos utilizando as nomenclaturas Unidades e Subunidades, por acreditarmos que melhor nomeiam as videorresenhas em língua portuguesa. Além disso, destacamos que algumas nomenclaturas e expressões utilizadas no modelo proposto por Araújo, Andrade e Lima (2021) foram reformuladas na tentativa de se referir, de modo mais direto, às videorresenhas que têm por objeto de análise as séries.

Para sistematizar o modelo proposto, construído a partir da análise do nosso *corpus*, construímos o Quadro 05 apresentado a seguir, que poderá oferecer possibilidades para estudos futuros das videorresenhas de séries. Com essa sistematização, esperamos sinalizar para a organização dinâmica sociorretórica das resenhas em vídeo, em especial, das resenhas que tomam como objeto as séries televisivas.

Quadro 05–Modelo de organização retórica de videorresenhas de séries

Unidade 1- Emitir saudação e apresentar a temática da videorresenha	Subunidade 1- Saudando o público e apresentando a temática do vídeo
Unidade 2- Apresentar a série	Subunidade 2- Apresentando a série em linhas gerais Subunidade 3- Informando sobre os personagens e/ou diretores e roteiristas Subunidade 4- Citando outras séries e/ou outras produções
Unidade 3- Avaliar aspectos da série	Subunidade 5- Promovendo avaliação direcionada Subunidade 6- Apresentando aspectos positivos e/ou negativos na série Subunidade 7- Recomendando e /ou não a série
Unidade 4- Solicitar a inscrição, likes e comentários	Subunidade 8- Solicitando a interação nos comentários Subunidade 9- Requisitando likes, inscrições e/ou ativação do “sininho” do canal
Unidade 5- Despedir-se dos internautas	Subunidade 10- Despedindo-se dos internautas e/ou prometendo a publicação de novos vídeos

Fonte: Elaboração das autoras

Vale ressaltar que mesmo que essas estratégias retóricas indiquem uma organização prototípica, os gêneros textuais concebidos como entidades sociais vivas, se dinamizam a partir das demandas, dos propósitos comunicativos, das intencionalidades geradas a partir das comunidades discursivas em que circulam. As videorresenhas são exemplos disso, pois é possível vislumbrar os diversos formatos que podem assumir seja esteticamente e /ou discursivamente a partir do público-alvo que pretendem atingir.

Considerações finais

O trabalho e estudo com os gêneros digitais na perspectiva da sociorretórica tornam-se viáveis por se tratar de uma abordagem que aponta para possibilidades análises dos gêneros textuais emergentes que circulam na internet.

A partir da análise do *corpus*, foi observado que das seis Unidades Retóricas propostas por Araújo, Andrade e Lima (2021) cinco delas – saudação inicial; introdução; sumarização; avaliação e despedida – são contempladas em uma ou mais Subunidades em mais da metade das resenhas analisadas. As seguintes Subunidades se apresentaram nas 10 videorresenhas recorrentemente: “Saudando o público”, “Apresentando a temática do vídeo” e “Promovendo avaliação direcionada”. Nesse viés destacamos também as Subunidades que ocorreram em 9 das videorresenhas em estudo: “Despedindo-se do público” e “Solicitando interação nos comentários”.

Neste sentido, como uma possível contribuição deste estudo, ao investigar as estratégias retóricas mobilizadas no *corpus* em estudo, propusemos uma adaptação do modelo de análise sociorretórica, baseado nas evidências prototípicas das videorresenhas de séries, que difere das videorresenhas de livros, os famosos *BookTube*, com vistas a atender às especificidades do gênero em estudo. Essa reelaboração do modelo sugerido por Araújo, Andrade e Lima (2021) ratifica o dinamismo dos gêneros textuais que transmutam na web.

Ainda, nessa dimensão, a partir da análise do *corpus* da videorresenhas, além das evidências das estratégias retóricas prototípicas, notamos, pois, a presença enfática de outras linguagens, que ocorrem simultaneamente e que contribuem para a construção de sentidos.

Logo, ressaltamos a presença de trechos de trilhas sonoras das séries; fotografias das cenas e dos personagens, dos roteiristas mencionados pelos resenhistas; trechos das cenas das séries; legendas e outros recursos audiovisuais.

De fato, o estudo dessas múltiplas linguagens e suas inter-relações com a sociorretórica precisarão de aprofundamentos futuros. Para tanto, compreendemos que o trabalho com as TDICs se engendra com o que pre-

ga os multiletramentos por refletir sobre os fatores multissemióticos e culturais que se configuram as linguagens. Nesse sentido, as novas (re) configurações dos gêneros por meio dessas tecnologias realçam a necessidade de entendê-los em suas múltiplas facetas.

Referências

ARAÚJO, A. D. **Lexical signalling: a study of unspecific-nouns in book reviews.** Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1996.

ARAÚJO, J; ANDRADE, S.R.F; LIMA, G.J. videorresenhas do booktube: uma análise da organização sociorretórica desse gênero. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, n (60.3): 853-864, set./dez. 2021.

BEZERRA, B. G. **A distribuição das informações em resenhas acadêmicas.** 2001. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2001.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images /BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 24 de setembro de 2021.

BRITTO, F. T. A.; DA SILVA, W. M. Videorresenhas em ambiente digital. **Texto Livre**, Belo Horizonte-MG, v. 12, n. 2, p. 1–29, 2019. DOI: 10.17851/1983-3652.12.2.1-29. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivres/article/view/16840>. Acesso em: 27 set. 2022.

COPE, B.; KALANTZIS, M. “Multiliteracies”: new literacies, new learning. **Pedagogies: An International Journal**, Singapura, v. 4, n. 3, p.164-195, ago. 2009.

MOTTA-ROTH, D. **Rhetorical Features and Disciplinary Cultures: a genre-based study of academic book reviews in linguistics, chemistry and economics.** 1995. 356 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1995.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G.H. **Produção textual na universidade.** São Paulo; Parábola Editorial, 2010.

OLIVEIRA, J. R. de, OLIVEIRA, F. das C. G., & ALVES FILHO, F. (2021). A organização retórica e ação social em resenhas literárias do

Instagram. **Intercâmbio**, 47. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/49132>. Acesso em: 17.10.22.

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

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

RIBEIRO, A. E. F. Letramento digital e ensino remoto: reflexões sobre práticas. **Debates em Educação**, Maceió, v. 12, p. 446-460, dez. 2020. ISSN 2175-6600. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/10757>. Acesso em: 02.01.2022.

SOUZA, C. R.; SILVA, W. M. da. A resenha como produto de retextualização em (re)escrita acadêmica. *Trama*, [S. l.], v. 13, n. 28, p. 54–85, 2017. DOI: 10.48075/rt.v13i28.15597. Disponível em: <https://saber.unioeste.br/index.php/trama/article/view/15597>. Acesso em: 03 dez. 2022.

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

SWALES, J.M. **Research Genres**: Exploration e applications. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

TILIO, R. (Re)interpretando e implementando criticamente a pedagogia dos multiletramentos. **Revista Linguagem em Foco**, v. 13, n. 2, p. 33-42, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5569>. Acesso em: 27 ago. 2022.

O ENSINO DE GÊNEROS TEXTUAIS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: COMO TEM SE CONFIGURADO O GÊNERO PROFISSIONAL NA ATIVIDADE DOCENTE?

Alana Paranhos¹
Gustavo Lima²

Introdução

Ser professor vai muito além de apenas ministrar aulas de uma disciplina e se apropriar dos conhecimentos teóricos na formação inicial e/ou continuada. Na constituição do ser professor estão atrelados elementos que tornam possível o seu agir, tais como as prescrições, as ferramentas, as condições de trabalho, experiências ou vivências relacionadas ao ensino, entre outros fatores. O nosso interesse nesta pesquisa recai na necessidade de ampliação da discussão do trabalho docente, com foco na constituição do gênero profissional relacionada ao ensino de gêneros textuais. De acordo com Clot (2007), o gênero profissional tem a função de organizar as atividades profissionais, estas que se transformam de acordo com os acontecimentos e os profissionais, agentes desses acontecimentos.

-
- 1 Mestranda em Letras (área de concentração: Linguística) pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). E-mail: alana.cparanhos@gmail.com.
 - 2 Doutor em Letras (Linguística) pela Universidade Federal de Pernambuco–UFPE. Professor Adjunto III na Universidade Federal do Agreste de Pernambuco–UFape. E-mail: gustavo.lima@ufape.edu.br.

Ao partirmos para a especificidade deste estudo, nos embasamos em Clot (2007) para a compreensão do gênero profissional. Segundo o autor, a memória do trabalho transpessoal e sedimentado se transforma em memória de trabalho coletiva disponível sendo possível ser tomada como uma ferramenta para a ação. O modo próprio, de acordo com o autor supracitado, não é descartado pelo conceito de gênero profissional, o conceito busca o equilíbrio entre as convicções pessoais que são construídas por meio das experiências do professor, como os conhecimentos construídos e aprendidos nos cursos de formação inicial e continuada, as prescrições oficiais e convenções genéricas.

Marcuschi (2002) enfatiza que os textos se manifestam em um determinado gênero textual, sendo importante que os alunos possuam conhecimentos sobre seu funcionamento para a compreensão e produção. Segundo Machado (2010), a contribuição do trabalho com gêneros não se resume ao desenvolvimento dos alunos, mas também podem desempenhar o desenvolvimento pessoal e profissional do professor. Sendo assim, há a apropriação do gênero como ferramenta para o agir docente, por meio da linguagem, em situações fora do contexto escolar.

Schneuwly e Dolz (2004, p. 66-67) aborda a escola como lugar autêntico de comunicação, e as situações escolares como ocasiões de produção/recepção de textos. Dessa forma, os alunos se encontram em diversas situações em que a escrita se torna possível, assim como necessária. O professor em meio a isso se torna protagonista, junto aos alunos, desse ensino pautado no estabelecimento da relação das práticas de linguagem escolares com as práticas de linguagem dos diversos contextos sociais.

O nosso *corpus* é constituído por dados de pesquisas de que participamos no âmbito do Programa de Iniciação Científica (PIC/PIBIC) da UFRPE/UFPE³, entre os anos de 2018 e 2020, sob orientação do professor Dr. Gustavo Lima. Essas pesquisas fazem parte de um projeto de Iniciação Científica que investigou o agir didático do professor de língua portu-
gue-

3 No momento em que este trabalho foi idealizado, houve a impossibilidade de ir às escolas e fazer a coleta dos dados em decorrência do contexto da pandemia da Covid-19, dessa forma, ocorreu o aproveitamento desses dados com o foco no gênero profissional.

sa no ensino de gêneros e como esse agir tem sido ressignificado pelos professores.

A nossa questão de pesquisa trata de como tem se configurado o gênero profissional na atividade de professores do ensino médio no que concerne ao ensino com gêneros textuais. O nosso objetivo geral para esta pesquisa refere-se a analisar como tem se configurado o gênero profissional na atividade de professores do ensino médio no que concerne ao ensino de gêneros. Os nossos objetivos específicos foram: a) Caracterizar esse gênero profissional no que concerne à planificação, aos gestos didáticos e às ferramentas de ensino; e b) Compreender, a partir das verbalizações docentes, alguns aspectos subjacentes a esse gênero profissional.

As verbalizações docentes foram apreendidas através de sessões de Autoconfrontações Simples. O dispositivo metodológico Autoconfrontação Simples (CLOT, 2007) ao ser utilizado como dispositivo para a compreensão do trabalho foi capaz de revelar os temas significativos para as reflexões das professoras sobre o que fazem, o que não fazem e o que poderiam fazer. Sendo assim, favorece a reflexão do professor e a autoconsciência sobre seu trabalho, possibilitando ao coletivo de professores o confronto com a prática promovendo a transformação do métier. Acreditamos que este trabalho contribui à medida que apresenta certos aspectos sobre o ensino como trabalho que importam para a identificação dos significados da prática educativa e a própria configuração do “ser professor”.

Na próxima seção, abordaremos a metodologia, na qual mostraremos o contexto que o nosso estudo faz parte, os procedimentos metodológicos e caminhos percorridos. Na seção da fundamentação teórica, apresentaremos alguns conceitos importantes que nortearam a nossa pesquisa, entre eles estão algumas considerações sobre gêneros textuais, com base em Bakhtin (2003) e Marcuschi (2002, 2008), o ensino de gêneros, de acordo com Schneuwly (2004), Dolz e Schneuwly (2004) e Lima (2016). Além das considerações sobre o ensino de gêneros, abordaremos o gênero profissional e alguns conceitos vinculados à sua constituição com base em Bronckart (2006), Clot (2007) e Machado (2010). Na seção de análise dos dados, discutiremos os dados das sequências de ensino

e sessões de Autoconfrontações Simples (Clot, 2007), também apresentaremos quadros para sistematizar os dados. Com base nos objetivos propostos, na última seção, apresentaremos as considerações finais que esclarecem os resultados da pesquisa.

Metodologia

A metodologia adotada seguiu uma abordagem predominantemente qualitativa (Bogdan e Biklen, 1994), uma vez que implicou compreender os modos de agir compartilhados pelos professores no ensino de gêneros, de modo a configurar esse gênero profissional. Esta pesquisa é constituída de dois estudos de caso (Lüdke e André, 2012), a partir dos quais analisamos a configuração do gênero profissional na atividade das professoras de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental em relação ao ensino de gêneros. O estudo de caso, segundo Lüdke e André (2012), enfatiza a interpretação em contexto e busca retratar a realidade de forma completa e profunda.

As professoras colaboradoras dessa pesquisa, tomadas como base para o desenvolvimento deste estudo, são professoras efetivas da rede pública de ensino dos municípios de Garanhuns e Caetés do Agreste Meridional, ambas formadas em Letras. Para preservarmos a identidade das colaboradoras, a professora de Garanhuns foi nomeada por nós como P1 e a professora de Caetés nomeada como P2.

O *corpus* da pesquisa (PIC/PIBIC) foi constituído por uma coleta em três etapas. A primeira consistiu na observação e coleta de registros audiovisuais de duas sequências de ensino com gêneros ministradas pelas duas professoras, no período de maio a junho de 2019, as quais foram registradas pelas bolsistas Jéssica Florentino Soares da Silva e Camila Santos Ferreira, com foco também em questionários e em entrevistas realizadas antes e durante as sequências de ensino.

A segunda etapa, através desses registros audiovisuais, durante a pesquisa (2019-2020), resultou no recorte dos trechos das aulas que seriam explorados nas sessões de autoconfrontação simples (dora-

vante ACS), assim como os possíveis questionamentos a serem explorados nas sessões de ACS.

A terceira etapa consistiu na análise dos dados obtidos por meio das sessões de Autoconfrontação Simples realizadas com as professoras. Antes de iniciar cada sessão, foi realizada uma entrevista semiestruturada (Lüdke e André, 2012) com cada professora, as quais resultaram em dados suficientes para verificar o lugar que as professoras atribuem aos gêneros nas suas aulas. Nessa fase, foi necessário a utilização de um *notebook* para as professoras assistirem às suas aulas com o intuito de comentarem, refletirem, reagirem acerca de determinados trechos das suas aulas. Além desse recurso, foi utilizada uma câmera filmadora para registrar as sessões de ACS com as docentes para a própria análise.

Para responder a cada um dos objetivos específicos propostos nesta pesquisa acerca da constituição do gênero profissional, seguimos os seguintes passos. Analisamos os dados das sequências de ensino com gêneros, focalizando as formas compartilhadas da planificação do agir didático, os gestos didáticos e as ferramentas de ensino para o trabalho com gêneros textuais na sala de aula para caracterizar o gênero profissional no que concerne à planificação, aos gestos didáticos e às ferramentas de ensino. Para compreender, a partir das verbalizações docentes, alguns aspectos subjacentes a esse gênero profissional, nos embasamos nos dados obtidos por meio das autoconfrontações simples da pesquisa realizada no âmbito do PIC/PIBIC (2019-2020), com foco no que se assemelham as verbalizações das professoras. Segundo Clot (2007, p. 135) “a verbalização em análise do trabalho é um instrumento de ação interpsicológica e social. [...] As verbalizações servem, sem dúvida, para trazer à luz as realidades do trabalho”. Sendo assim, ao analisarmos a atividade docente, observamos a forma que as professoras interpretam as prescrições e como atribuem um novo sentido sobre as tarefas atribuídas a si mesmas através de gestos didáticos, de planificações e de ferramentas de ensino.

Fundamentação teórica

Bakhtin (2003, p. 283) aborda que “falamos apenas através de gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem formas

relativamente estáveis e típicas de construção do todo”. De acordo com Marcuschi (2008, p. 173), “a vivência cultural humana está sempre envolta em linguagem e todos os textos situam-se nessas vivências estabilizadas simbolicamente”. Ainda em conformidade com o autor, os gêneros textuais são materializados em situações comunicativas recorrentes que fazem parte da nossa vivência diária, são formas para a nossa inserção na sociedade.

Schneuwly e Dolz (2004) consideram os gêneros como megainstrumentos, pois são “um termo de referência intermediário para a aprendizagem” (Schneuwly; Dolz, 2004, p. 65), vistos como imprescindíveis para o ensino de língua portuguesa. Na visão de Schneuwly e Dolz (2004), o ensino de gênero possibilita uma articulação entre a finalidade geral de aprender a comunicar e os meios linguísticos que fazem parte das situações e que assim tornam possível a comunicação. Destacamos a importância do trabalho sistemático com os gêneros na escola pela possibilidade do desenvolvimento de diversas capacidades de linguagem, os gêneros viabilizam ligações entre as práticas de linguagens escolares e as práticas que ocorrem fora da escola.

No âmbito da atividade, o termo gênero profissional é importante e se encontra entre o trabalho prescrito e o trabalho real. O gênero profissional, segundo Clot (2007, p. 41), “é como uma “senha” conhecida apenas por aqueles que pertencem ao mesmo horizonte social e profissional”. Ainda de acordo com Clot (2007), as formas compartilhadas de agir dos professores são denominadas de gênero profissional.

Na perspectiva da Ergonomia, Bronckart (2006, p. 208) define o trabalho prescrito constituído como “uma representação do que deve ser o trabalho que é anterior à sua realização

efetiva”. O trabalho real o denomina como “as características efetivas das diversas tarefas que são realizadas pelos trabalhadores em uma situação concreta” (Bronckart, 2006, p. 208). No âmbito da Clínica da Atividade, o pesquisador Yves Clot (2007) amplia essa concepção de trabalho, trazendo à baila a noção do real da atividade como algo que se revela possível,

impossível ou inesperado de acordo com as realidades, é algo visualizado por meio da verbalização do trabalhador.

A atividade docente, conforme Lima (2016), é sócio-historicamente situada e orientada por prescrições sobre os conteúdos a serem ensinados e “como” ensinar. Essas prescrições, ao serem submetidas ao coletivo da escola, são ressignificadas, ocorrendo uma reorganização do trabalho docente em relação à realização de atividades, o que inclui utilização de ferramentas de ensino (quadro etc.), e à criação de regras de ofício (Lima, 2016).

Os professores, no processo de ensino-aprendizagem da língua, buscam encontrar caminhos para a semiotização dos objetos de ensino (recursos didáticos, ferramentas de ensino etc.). Nesta pesquisa, olharemos, especialmente, para as ferramentas de ensino. Silva (2013, p. 77) afirma que as ferramentas podem ser “o conjunto de suportes materiais organizados e utilizados em função de uma aprendizagem e, de outro lado, as atividades escolares que focalizam as dimensões do objeto de ensino” para possibilitar os alunos vivenciarem situações concretas e significativas para a aprendizagem.

Com relação ao trabalho docente, Dolz (2012), na entrevista à Revista Nupem, menciona que o professor mobiliza gestos profissionais ou didáticos como formas de intervenção. Os gestos profissionais fazem partes das tarefas comuns da prática docente, já os gestos didáticos são característicos do professor de uma matéria específica e do objeto de ensino (Dolz, 2012). Lima (2016), ao abordar em seu estudo os gestos didáticos, com base em Schneuwly (2009), discute a presença de quatro gestos didáticos nos modos de intervenção dos professores, identificados como gestos: de implementação do dispositivo didático, de regulação, de institucionalização e de criação da memória didática.

Em relação ao ensino dos gêneros textuais na sala de aula, Lima (2016) a partir da análise dos dados presentes em sua pesquisa de Doutorado sobre o agir didático com gêneros, afirma que o gênero profissional é constituído por algumas formas de planificação específicas que parecem ser compartilhadas pelos professores, a saber: o levantamento do conhe-

cimento prévio dos alunos sobre o gênero; a exploração oral de exemplares do gênero ou de algumas de suas dimensões constitutivas; a realização de atividades sistemáticas; e o estabelecimento de situações de interlocução para a produção dos gêneros.

Análise e discussão dos dados

A nossa análise foi organizada com base nos objetivos específicos. A primeira parte tem como foco as formas de planificações, os gestos didáticos e as ferramentas de ensino do agir didático das professoras com base nos registros audiovisuais das SE. A segunda parte tem como base a análise das verbalizações docentes nas sessões de Autoconfrontação Simples. Por fim, abordaremos a configuração do gênero profissional a partir dos dados analisados sobre as formas de planificação, os gestos didáticos, as ferramentas de ensino e as verbalizações docentes.

O que dizem as planificações, os gestos didáticos e as ferramentas de ensino sobre o gênero profissional?

A sequência de ensino de P1 contemplou os gêneros charge e cartum em cinco (05) aulas em uma turma de 9º ano do ensino fundamental, anos finais. A primeira aula consistiu na apresentação das informações referentes aos gêneros estudados por meio de exemplares de charge e cartum, com a proposta de resolução de questões sobre esses gêneros.

No início da primeira aula da sequência de ensino, a docente participou de uma entrevista semiestruturada (Ludke; André, 2013) sobre qual gênero seria trabalhado nas aulas, o motivo para trabalhar com esses gêneros específicos, os seus objetivos para o trabalho com charge e cartum e, por fim, o que a professora pretendia fazer para atingir esses objetivos. A partir das respostas da docente, observamos que o trabalho com os gêneros charge e cartum aconteceu porque a escola estava fazendo parte do projeto Aprova Brasil e esses gêneros seriam explorados na etapa do projeto. A professora tinha como objetivo fazer os alunos perceberem a crítica por meio de atividades não-verbais e fazer os alunos compreenderem a diferença entre a charge e o cartum. Para atingir esses objetivos, a professora P1 afirmou que haveria o trabalho de forma crítica dos gêne-

ros e faria os alunos visualizarem e elaborarem questões discursivas sobre os gêneros. Sendo assim, notamos a relevância que a professora P1 dá para o desenvolvimento da criticidade dos alunos e também para o desenvolvimento da leitura e interpretação.

Na segunda aula, P1 explica os aspectos constituintes dos gêneros charge e cartum, apontando para a criticidade e o humor, e os suportes desses gêneros. Nesse momento a professora parece dar um destaque maior à estruturação dos gêneros explorados sem deixar de lado a criticidade e o foco nos suportes comunicativos os quais os gêneros são encontrados. Da terceira a quinta aula foi trabalhado com os alunos a resolução das perguntas referentes às imagens apresentadas na aula 1, com o objetivo da socialização dessa atividade, sendo os alunos convidados a socializarem as suas interpretações. Essa socialização foi um importante meio para a construção das aprendizagens, na sequência de ensino foi um recurso importante para o desenvolvimento da aprendizagem e também para interação com o objeto de ensino.

Nas aulas quatro e cinco, ao ser questionada sobre os objetivos dessas duas aulas e o que faria para atingi-los, P1 afirmou que o objetivo da aula seria ir aos gêneros no programa Aprova Brasil e esclarecer “os tabus” entre os gêneros charge e cartum e, assim, fazer a diferenciação. Para isso acontecer, seriam propostas várias leituras de exemplares dos dois gêneros, assim como as estratégias utilizadas na construção dos gêneros e, por fim, realizar a atividade. Na quinta e última aula foi realizada a resolução do simulado Aprova Brasil sobre os gêneros estudados.

A professora P2, em sua sequência de ensino, trabalhou o gênero autobiografia em seis (06) aulas em uma turma do 7º ano do ensino fundamental, anos finais. A primeira aula da sequência de ensino não foi possível observar nos dados das pesquisas (PIC-PIBIC), a coleta de dados só ocorreu a partir da segunda aula. Essa ausência é explicada pela professora ter adiantado a SE, pois o seu cronograma de aulas estava atrasado. No início da aula, a docente, assim como a professora P1, participou de uma entrevista semiestruturada (Ludke; André, 2013) sobre qual gênero seria trabalhado nas aulas da sequência de ensino, o motivo para trabalhar com o gênero autobiografia e os seus objetivos.

Na primeira aula da sequência de ensino observada, notamos algumas características da forma de planificação levantamento do conhecimento prévio, nessa ocorreu a apresentação do gênero autobiografia, com base em aspectos estruturais do gênero, e anotações das características importantes sobre a autobiografia presentes na apresentação do *slide*. Esse momento mostrou que a professora deu um destaque maior à estrutura da autobiografia através da apresentação de suas partes constituintes, isso fez com que os alunos tivessem o seu primeiro contato durante a sequência de ensino com o objeto de estudo estando atentos para a produção do mesmo.

Na segunda e terceira aula, a professora analisou um exemplo de autobiografia e pediu para cada aluno pesquisar uma autobiografia de famoso/famosa. Na quarta aula, por meio dos exemplos de autobiografia pesquisados pelos alunos, a professora explorou a importância desse gênero. Na quinta aula, os alunos iniciaram a produção de suas autobiografias e a professora destinou a sexta aula para a socialização das produções textuais dos alunos. Tanto a produção da autobiografia quanto a sua socialização indicou o acompanhamento da professora acerca dos conhecimentos adquiridos pelos alunos.

A professora, ao ser questionada sobre o motivo de trabalhar com o gênero autobiografia, justifica que, mesmo não fazendo parte de seu planejamento, seria trabalhado por ser um dos gêneros sugeridos pela BNCC. Ao ser realizado o trabalho com a autobiografia, tinha como objetivo inicial trabalhar a história dos alunos, saber quem ele é e como forma de resgatar a autoestima para os alunos avançarem e crescerem. Para atingir o seu objetivo, a professora solicitou que os alunos pesquisassem autobiografias de famosos e, assim, fazer os alunos se basearem, tomá-las como inspiração para mostrar que eles também podem avançar, além disso, a professora tinha como meta criar um blog para publicar as produções dos alunos. Com isso foi visto a necessidade da professora P2 de fazer com que a sua sequência de ensino resultasse no enfoque da produção das autobiografias dos alunos e a sua publicação em uma plataforma que fosse acessada por outras pessoas e linguagem em contextos do qual a autobiografia pode fazer parte fora do contexto escolar.

A professora P2, ao ser questionada sobre o segundo momento da sequência de ensino observada, tinha o objetivo de produzir a própria autobiografia e, para isso acontecer, a professora retomou que já havia solicitado aos alunos para que eles buscassem informações acerca da sua infância, primeira infância, nascimento, com base nisso, seria a produção inicial dos alunos. No terceiro momento, segundo P2, tinha como objetivo destinar as aulas à exposição das atividades, ou seja, haveria a apresentação, a leitura das autobiografias de cada aluno. Esse foi um momento significativo para a sequência de ensino, visto que houve um olhar especial para cada um dos estudantes e para o compartilhamento das suas produções.

As formas de planificação, os gestos didáticos e as ferramentas de ensino do agir didático das professoras também são constitutivos do gênero profissional (Clot, 2007). Em relação ao agir didático com gêneros, os dados das sequências de ensino nos mostram o gênero profissional constituído por práticas de ensino comuns no agir didático das duas professoras acompanhado dos gestos mobilizados, sendo elas: O levantamento do conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero com a mobilização do gesto de *regulação local* e a utilização da lousa, lápis de quadro, *data show* e *notebook*; A exploração oral de exemplares do gênero ou de algumas de suas dimensões constitutivas, as professoras mobilizaram os gestos de *institucionalização*, de *memória didática* e de *regulação* (interna e local) fazendo uso da lousa, lápis de quadro, *data show* e *notebook*; A realização de atividades sistemáticas e o estabelecimento de situações de interlocução para a produção dos gêneros, observamos os gestos de *institucionalização* e *regulação* (local e interna).

Com base nas informações abordadas acima, construímos um quadro síntese sobre o gênero profissional no que concerne às formas de planificação, os gestos didáticos e as ferramentas de ensino que são comuns ao agir didático das duas professoras.

Quadro 1 – Formas de planificação, gestos didáticos e ferramentas mobilizados pelas professoras

FORMAS DE PLANIFICAÇÃO	GESTOS DIDÁTICOS	FERRAMENTAS DIDÁTICAS
Levantamento do conhecimento prévio	Regulação local	Lousa, lápis de quadro, <i>data show</i> e <i>notebook</i>
Exploração oral do gênero como objeto de ensino	Regulação local e interna Institucionalização Criação da memória didática	Lousa, lápis de quadro, <i>data show</i> e <i>notebook</i>
Realização de atividades escolares sobre o gênero	Institucionalização Regulação local e interna	Lousa e lápis de quadro
Delimitação da situação de interlocução e produção final do gênero	Institucionalização	Não houve ferramentas em comum nessa forma de planificação.

Fonte: elaborado pelos autores.

A observação e a análise das atividades propostas das professoras possibilitou caracterizarmos o gênero profissional com relação às formas de planificação do agir: Levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre os gêneros; Exploração oral do gênero como objeto de ensino; Exploração sistemática do gênero com o suporte de atividades escolares escritas; e Delimitação da situação de interlocução e produção final do gênero, sendo que a produção final do gênero não ocorreu na sequência de ensino de P1 em decorrência de seus objetivos, a resolução do simulado.

Através da observação sistemática das sequências de ensino, identificamos as formas de organização do trabalho do professor. Observamos, nas sequências de ensino, os modos de intervenção das professoras durante o processo de ensino e aprendizagem, os gestos didáticos (Schneuwly, 2009 apud Lima, 2016). Identificamos em comum, nas formas de planificação das professoras, os gestos de: *regulação local e interna*, com menor ocorrência, da *interna*; de *institucionalização*; e de *criação da memória didática*. As professoras buscaram recompor o objeto de ensino (os gêneros)

através do gesto de memória didática e sistematizaram os conhecimentos acerca dos gêneros por meio do gesto de institucionalização para a aprendizagem dos alunos. Além disso, a mobilização do gesto de regulação indicou o processo diagnóstico através do gesto de regulação interna para obter informações sobre o estado dos conhecimentos dos alunos e o gesto de regulação local voltado para o momento da discussão com os alunos sobre as atividades didáticas ou alguma outra atividade.

Quanto às ferramentas de ensino das professoras, observamos que foram constantemente utilizadas tanto as disponibilizadas pelo ambiente institucional escolar, tais como a lousa, lápis de quadro e o *data show*, ferramentas próprias delas, o *notebook*, assim como as de natureza específica, como, na sequência de ensino de P1, o Livro Didático. A utilização dessas ferramentas de ensino indicou que as professoras buscaram sistematizar o conhecimento e deixar esse conhecimento mais visual, assim, tornando as suas aulas mais interativas pelo uso da tecnologia como suporte no processo de ensino-aprendizagem. Além da utilização do quadro, o qual foi visto como uma ferramenta de suporte para as atividades e tarefas didáticas.

O que dizem as verbalizações docentes?

As sessões de ACS possibilitaram o acesso às verbalizações das professoras acerca do agir didático com gêneros, com foco em diferentes variáveis implicadas no desenvolvimento do trabalho docente na sala de aula. As verbalizações docentes apresentaram alguns posicionamentos das professoras sobre as atividades e as intervenções didáticas realizadas por elas durante as SE. Assim, aspectos gerais do trabalho docente foram evidenciados na verbalização das professoras.

A partir das verbalizações das professoras, compreendemos alguns aspectos subjacentes ao gênero profissional. As verbalizações das docentes evidenciaram ressignificações atribuídas à necessidade de ensino, à avaliação da própria prática docente, à realidade da sala de aula e às potencialidades do gênero no ensino de língua. Algumas dessas ressignificações foram nomeadas com base em Capitó, Ferreira e Lima (2020). Entre as ressignificações abordadas a seguir, através deste estudo foi possível

observarmos outros exemplos diferentes de ressignificações nas verbalizações de P1 e outras nas verbalizações de P2. Porém, para o foco deste trabalho foi necessário o olhar direcionado para o agir compartilhado das professoras.

Em um trecho da sessão de ACS, a professora P1 comenta sobre o momento da SE que utiliza o *slide* para mostrar os exemplos dos gêneros, com foco em suas características, as funções, a parte visual dos gêneros e o suporte que permite a socialização dos mesmos. A professora fala sobre a escolha do slide nesse momento ser importante para apresentar os gêneros através de *slide* com imagem.

P1—Por questão de visualização, questão do slide chamar muita atenção por conseguir deixar com que a aula fique mais rápida, também não desperdiçar material, tipo xerox. Às vezes eu passo o material na xerox e recolho dos alunos tudo pra não desperdiçar. E o slide ele fica mais fácil utilizar na conversação. Eles entenderam bastante essa charge porque era uma coisa tranquila também a observação da interpretação da charge como um todo, não tinha nada escrito, mas eles conseguiram entender. Então acho que o slide é uma ferramenta muito boa em sala de aula e além de que ano que vem também eu já utilizo esse mesmo material só faço as adequações necessárias, entendeu? Então é um material muito bom para a sala de aula, um recurso seu.

Podemos observar que o *slide* possibilita a socialização e a visualização durante as suas aulas, assim como para evitar o desperdício de materiais xerocados. Com a visualização do exemplo da charge, os alunos, segundo P1, compreenderam o exemplar da charge do determinado momento da aula. Dessa forma, podemos considerar uma ressignificação atribuída à necessidade de ensino da professora, pela interação que o slide permite para as aulas.

Em um outro momento na sessão de ACS de P1, a professora foi questionada sobre outra possibilidade de trabalhar os gêneros charge e cartum e como poderia ser essa outra possibilidade:

P1—Poderia tentar a construção, só que aí eu vou tentar mesmo porque os alunos não têm o hábito do desenho, tanto é que eu dou aula no 6º ano de

artes e é uma briga de foice pra ele fazerem um desenho. E eu digo: vai fazer de novo, vai pintar de novo, eu não vou aceitar assim. Porque eles não têm mais o hábito, o hábito da escrita, o hábito do desenho como antigamente de fazer, de desenhar, então é um tentar muito grande. Então essa produção do Cartoon mesmo ela é complicada, é conseguir duas em uma sala inteira.

Acima, podemos observar ressignificações atribuídas à avaliação da própria prática docente (Capitó; Ferreira; Lima, 2020), ao afirmar que poderia abordar em sala de aula uma SE (sequência de ensino) com o objetivo de fazer os alunos produzirem os gêneros, ou seja, eles mesmos desenharem as ilustrações e construírem a própria crítica. A verbalização da professora foi voltada para construção da charge e do desenvolvimento da capacidade crítica, porém, vale destacar que a produção desse gênero leva em consideração outros aspectos além do desenho, como o fator social e político presente no gênero.

A professora, ao ser questionada sobre se existiria outro aspecto a ser explorado, fala um pouco sobre os bastidores da realidade da sala de aula, assim como a dinamicidade dos gêneros charge e cartum atrelados à interpretação, a visão de mundo de cada aluno e até mesmo da própria professora:

P1–Eu acho que assim charge é um texto muito interpretativo e ele acaba trazendo/ segue o aluno. Então ele tá presente sempre, nos livros, em todos os lugares, então nem tem como dizer que não porque é um tipo de aluno em sala de aula, então acho que sempre. Agora assim, vai pelo aluno, como no caso a gente viu a charge do Louro José, ali é uma visão de mundo minha, ali é uma visão de mundo deles, então sempre vai estar... e às vezes assim acontece muito nas charges que eu nem penso naquilo, mas quando eu vou, converso muito com eles, aí eu nem vi esse olho e essa boca, aí eu acabo dando uma explicação na hora, mas nem pensava.

Com base nas verbalizações acima, a professora P2 destaca a característica marcante da charge, a interpretação, e considera os possíveis locais que se pode visualizar o gênero. A mudança com relação ao aspecto a ser explorado em um outro momento é marcado pelo destaque da professora

acerca das singularidades de cada aluno, em decorrência disso as mudanças ocorrerem com base no desenvolvimento de cada turma.

Ao levar o gênero Cartum e Charge, a professora P1 destaca que esses gêneros possuem marcas do contexto social, a sua construção e funcionalidade. A professora aborda essas questões no momento da exploração oral do gênero. Abaixo, veremos, a partir da intervenção das pesquisadoras, as verbalizações de P1 em relação ao motivo de ser interessante levar a função social dos gêneros para as suas aulas:

P1—Porque, eu costumo dizer assim que de alguma forma aluno não está pra escola, ele tem que saber que aquilo dali vai ultrapassar o muro. Então ele deve chegar e explicar, por exemplo, uma coisa que eu gosto de fazer nas minhas aulas, eu não sei se estou errada, mas, por exemplo, as funções, os adjuntos, por exemplo, quando eles saírem da escola não vão utilizar, mas quando ele sair da escola ele vai utilizar uma charge, então pensando nisso, pensando no depois, como ele vai fazer uma leitura, uma interpretação de tudo, então eu acho que esses trabalhos eles prezam pela vida do aluno lá fora, isso que eu gosto, já esses outros assuntos que são mais que eles esquecem rapidamente, eu, algumas vezes, acabo dando aquela fugidinha, não por questão de não achar que é importante, mas por achar que tem outros que são bem mais importantes.

A professora afirma a importância de os alunos entenderem que alguns assuntos “ultrapassam o muro da escola” e, dessa forma, essas verbalizações são atreladas às práticas de linguagem fora do contexto escolar. Além de destacar a necessidade de o ensino ser pautado nas interações sociais fora da escola, visualizamos uma característica do trabalho real, a “fugidinha” dos assuntos que são menos importantes comparado a outros assuntos para a vida dos alunos.

Na Sequência de Ensino da professora P2, observamos alguns gestos didáticos, como foi exposto nas seções anteriores. Na sessão de ACS, a professora assistiu ao momento do início de aula, o qual retomou o que tinha acontecido na aula anterior e só depois abordou o que seria realizado. Com isso, a professora é questionada sobre o porquê da utilização dessa estratégia. Vejamos:

P2–A retomada, porque nossas aulas funcionam dessa forma, trabalhar com o aluno, você tem que tá sempre retomando, retomando... acho que para lembrar, para que ele possa lembrar daquilo, para que ele possa focar, para entender de onde parou, para dar continuidade, a retomada faz parte desse laço, dessa junção de ideias, é uma prática, principalmente nessa turma de 12 anos no máximo 13 anos.

Nas verbalizações acima, P2 nos mostra a sua necessidade de ensino com relação a retomar o que foi visto nas aulas anteriores, com o objetivo de fazer os alunos focarem no conteúdo que está sendo trabalhado e compreenderem em qual ponto pararam e, assim, dar continuidade. Segundo P2, a retomada “*faz parte desse laço, dessa junção de ideias*”, ou seja, a aula é vista como um laço e uma junção de ideias, para dar prosseguimento a organização das aulas se faz necessário retomar o que já foi visto.

Ao ser questionada sobre a organização da SE e se haveria outra maneira de realizar este trabalho, foi possível compreender as escolhas da professora com o objetivo de investigar as possíveis mudanças em seu agir. A professora P2 afirma:

P2–Não sei, eu poderia trazer várias autobiografias, eu poderia fazer trabalhos diferentes com apenas leitura né? com compreensão, entender o comportamento de outras pessoas, poderia também pensar, mas dessa forma eu queria a produção, mas eu poderia fazer só leitura também né? eu poderia fazer só interpretação, eu poderia fazer só análise, de outras pessoas, de outros comportamentos. Agora me falta por exemplo autobiografia de outros alunos, aí se eu tivesse, eu poderia fazer esse trabalho, porque eu posso fazer futuramente com esses textos. Eu teria que pesquisar, ter mais tempo, para pesquisar outras autobiografias, de outras pessoas, e outros lugares que nem conheço, para acrescentar pra eles, pra gente fazer essa análise, poderia também. Poderia ser até melhor, né? É só tentar pra ver, não sei.

Através do procedimento de ACS, observamos nas verbalizações da professora as ressignificações atribuídas à avaliação da própria prática docente. Esta avaliação da professora nos mostra indícios de possíveis mudanças com relação ao uso de mais exemplares do gênero autobiografia e focar mais na leitura dos exemplares.

Além disso, P2 afirma que se fosse para copiar no quadro daria muito trabalho e passaria mais tempo. Vejamos, a seguir, que, além da necessidade de ensino da professora, há ressignificações atribuídas à realidade da sala de aula:

P2–Daria muito mais trabalho, levaria em média umas duas ou três aulas, perderíamos muito tempo, enquanto você leva o conteúdo xerocado e mostra para eles no Data show em um tempo bem menor, e logo em seguida eles leem o material que foi colado no caderno e iniciam a produção.

Ainda acerca da publicação do gênero autobiografia no *blog*, P2 comenta sobre essa finalidade da publicação e a importância que se tem no ensino de gêneros:

P2–É que assim, eu ainda não estou tão por dentro da nova BNCC, a gente já teve algumas formações, a gente já tá trabalhando, porém foi assim, um montante de coisas novas que foi jogado pra gente. É o que acontece infelizmente, e assim, não teve uma formação necessária, foi apenas uma formação e nem foi direcionada para áreas específicas, foi de uma forma geral, e isso fica para o professor estudar, pesquisar. E agora os gêneros estão sendo atrelados, aquelas questões de publicações mesmo, atrelados a mídia, aos podcasts. É a semiótica e tudo isso envolve a publicação, é que quando você trabalha o gênero, você tem que ver o que você pode publicar, se você pode fazer essa publicação, lógico que para enriquecimento, pra publicação, pra explanação, pra conhecimento, pra tudo! pra ir além da escola. Aí a gente tem que atrelar, a autobiografia com a publicação, eu achei muito interessante para que outras escolas, outros grupos, outras pessoas possam copiar, possam ver, possam melhorar.

A publicação do gênero autobiografia se dá pela necessidade de trabalhar com o que é dito pela BNCC e a necessidade do agir didático com gêneros ser atrelado as práticas de linguagem fora do contexto escolar. Podemos identificar essas verbalizações como ressignificações atribuídas à necessidade de contemplar as prescrições oficiais (Capitó; Ferreira; Lima, 2020).

A configuração do gênero profissional

Para finalizarmos o nosso trabalho, sistematizamos em um quadro as possíveis configurações do gênero profissional no que concerne ao ensino de gêneros textuais nos anos finais do ensino fundamental, a partir dos dados analisados nas seções anteriores: as planificações, os gestos didáticos, as ferramentas e as verbalizações docentes. Vejamos, de forma um pouco mais detalhada, aspectos dessa configuração a partir dos dados abaixo retomados.

Quadro 2 – Síntese da possível configuração do gênero profissional no ensino de gêneros textuais nos anos finais do ensino fundamental

FORMAS DE PLANIFICAÇÃO	GESTOS DIDÁTICOS	FERRAMENTAS DE ENSINO	AS VERBALIZAÇÕES DOCENTES
1 Levantamento do conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero	Regulação local	Lousa, lápis de quadro, <i>notebook</i> e <i>Data Show</i>	<i>Slide</i> : possibilita a socialização e a visualização durante as aulas; Lousa: ferramenta necessária para a prática docente e o desenvolvimento da escrita dos alunos;
2 Exploração oral do gênero como objeto de ensino	Institucionalização Criação da memória didática Regulação local Regulação interna	Lousa, lápis de quadro, <i>notebook</i> e <i>Data Show</i>	<i>Slide</i> : Visualização do conteúdo para chamar a atenção dos alunos; Importância de levar o contexto social dos gêneros textuais, o ensino pautado nas interações sociais fora da escola; Exemplares dos gêneros com o objetivo de fazer os alunos compreenderem os aspectos que os constituem e a funcionalidade.

3 Realização de atividades escolares sobre o gênero	Institucionalização Regulação local Regulação interna	Lousa e lápis de quadro	Exploração de exemplos diferentes dos gêneros para as possíveis leituras e interpretações dos alunos, para a compreensão do gênero; Lousa: recurso principal para o agir didático.
4 Delimitação da situação de interlocução e produção final do gênero	Institucionalização	Não houve ferramentas em comuns nessa forma de planificação.	A produção final e publicação do gênero para P2: trabalho de acordo com o que é dito na BNCC e a necessidade de o ensino ser pautado nas práticas de linguagem fora do contexto escolar.

Fonte: elaborado pelos autores.

A partir dos dados analisados, observamos aspectos que constituem o gênero profissional no ensino de gêneros textuais. Ambas as professoras iniciam a sequência de ensino a partir do levantamento do conhecimento que os alunos possuem acerca dos gêneros estudados, com a mobilização do gesto de regulação local e a utilização da lousa e do *slide*. As verbalizações das professoras nos mostram que essas ferramentas, lousa e *slide*, são necessárias para as práticas em sala de aula por permitirem a socialização do conteúdo e a visualização alunos para o que se está trabalhando. Podemos ver que as professoras atribuem às suas práticas a necessidade de ensino e as formas possíveis de organização de suas práticas.

As professoras abordam, em suas sequências de ensino, a exploração oral dos gêneros, com foco na caracterização desse objeto de ensino, fazendo ligações com a sua funcionalidade nos contextos sociais. As professoras mobilizam os gestos de institucionalização, de criação da memória didática, de regulação local e interna nessa exploração dos gêneros para a aprendizagem dos conteúdos, retomar aspectos já abordados, regular a aprendizagem dos alunos sobre o objeto de ensino. A professora P2, em suas verbalizações, destaca a necessidade de retomar o que foi visto

antes fazendo os alunos focarem no conteúdo trabalhado. Assim, as aulas incluem a retomada do que já foi ensinado previamente. As verbalizações das professoras indicam que o *slide* permite chamar a atenção dos alunos e a visualização do assunto abordado, além disso, as professoras destacam, em suas verbalizações, a importância de levar o contexto social dos gêneros e exemplos dos gêneros para a compreensão de sua constituição e a funcionalidade. Com isso, o ensino para as professoras deve ser pautado nas interações sociais fora do contexto escolar.

As professoras ao realizarem as atividades sobre os gêneros mobilizam os gestos de institucionalização, regulação local e regulação interna. As suas verbalizações indicam a lousa como um “recurso” principal para o agir didático e indicam que a exploração de exemplos diferentes dos gêneros para o desenvolvimento das diversas leituras e interpretações para os alunos compreenderem os aspectos que constituem esses objetos de ensino. A partir das verbalizações da professora P2, notamos que a escolha da produção final do gênero foi influenciada pelo que a BNCC destaca, a necessidade de o ensino de língua portuguesa ser mediado pelas práticas de linguagem fora do contexto escolar. Na delimitação da situação de interlocução do gênero, as professoras mobilizaram os gestos de institucionalização, o que parece revelar a preocupação de ambas em sistematizarem e organizarem os conhecimentos que possuem acerca dos gêneros.

Com base nas verbalizações docentes, o gênero profissional tem se configurado nas práticas das professoras relacionado às suas necessidades de ensino, como a abordagem das professoras em trabalhar com a lousa e o *slide* para o desenvolvimento da escrita e por permitir aos alunos a visualização do objeto de ensino; à realidade da sala de aula, por exemplo, quando a professora P2 verbaliza sobre o momento de apresentação da produção final dos alunos e que houve a atribuição de notas por participação; e à avaliações das professoras sobre a sua própria prática docente, o revela a reflexão e aborda as possíveis mudanças do seu agir. Além disso, podemos observar que as professoras, ao levarem para a sala de aula os gêneros como objeto de ensino, relacionam o ensino de gêneros aos usos da língua “além dos muros da escola”, quando destacam a impor-

tância de levar os aspectos que constituem os gêneros e a sua funcionalidade para as aulas de língua. As práticas docentes também nos apontaram para indícios dos modos de organização de trabalho com gêneros na sala de aula, com base na utilização das ferramentas para mediar o ensino-aprendizagem, a lousa, o lápis de quadro, o *notebook* e o *Data Show*.

As professoras, como acabamos de ver, transformaram, adequaram e ressignificaram cada forma de planificação, de maneira coletiva, por apresentarem semelhanças em seu agir e em suas formas de organização, e também individual, de acordo com as suas próprias necessidades e objetivos previstos para as determinadas sequências de ensino. Assim, podemos observar possíveis configurações do gênero profissional. Possíveis, pois o gênero profissional não apresenta padrões fixos e imutáveis.

Considerações finais

A atividade docente vai além do trabalho prescrito e realizado, pois é na atividade real que as dificuldades enfrentadas pelos professores são compreendidas e, assim, a partir da configuração do gênero profissional pode-se ampliar a discussão sobre as formas de planificação do agir didático, os gestos didáticos e as ferramentas de ensino.

Os gestos didáticos mobilizados pelas professoras com maior frequência foram os de institucionalização e de regulação, o que indicou a busca das professoras para organizar, sistematizar e explicitar os saberes acerca do objeto de ensino, além disso, buscaram garantir a apropriação, por parte dos alunos, sobre os gêneros. As professoras utilizaram ferramentas de ensino que facilitaram essas práticas, assim como o ensino-aprendizagem. Os aspectos subjacentes ao gênero profissional, a partir das verbalizações docentes, mostraram a necessidade de ensino, a avaliação da própria prática docente, a realidade da sala de aula, as potencialidades do gênero no ensino de língua.

A atividade docente vai além do trabalho prescrito e realizado, é na atividade real que as dificuldades enfrentadas pelos professores são compreendidas e, assim, a partir da configuração do gênero profissional, po-

de-se ampliar a discussão sobre as formas de planificação desse trabalho, os gestos didáticos e as ferramentas de ensino.

A partir dos dados da pesquisa é necessário apontar que a compreensão do real da atividade do professor dá-se através do entendimento que esse profissional não é apenas um replicador de tarefas criadas por especialista ou pelos currículos oficiais. O professor (re)elabora sua ação, (re)normatiza o prescrito, acrescenta ou deixa de fazer o trabalho prescrito com base nos seus objetivos pretendidos. Em decorrência disso, os programas de formação continuada poderiam levar em consideração as potencialidades e os impedimentos relacionados à prática docente, oferecendo possibilidades de transformação no ensino.

Referências

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Características da Investigação Qualitativa**. In: *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução às teorias e aos métodos*. Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos. Portugal: Porto Editora, 1994, pp. 47-51.

BRONCKART, Jean-Paul. Por que e como analisar o trabalho do professor. In: BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006, p. 203-229.

CAPITÓ, A.; FERREIRA, C.; LIMA, G. **Ressignificações do Professor de Língua Portuguesa no Agir Didático com Gêneros**. *Perspectivas Online: Humanas & Sociais Aplicadas*, v. 10, n. 28, p. 80-97, 23 jun. 2020.

CLOT, Yves. Métodos. In: CLOT, Yves. **A função psicológica do trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. pp.125-150.

LIMA, Gustavo Henrique da Silva Lima. **O que eu ensino quando ensino gêneros?** Um estudo sobre as ressignificações do agir didático do professor de língua portuguesa. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Letras. UFPE. Recife, 2016.

LÚDKE, Menga & ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 2012.

MACHADO, Anna Rachel. Ensino de gêneros textuais para o desenvolvimento do professor e de seu trabalho. *In*: SERRANI, Silvia (Org.). **Letramento, discurso e trabalho docente**. Vinhedo, Editora Horizonte, 2010. pp.160-171.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, A. P; MACHADO, A. R; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Editora Lucerna, 2002, p. 19-36.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais no ensino de língua. *In*: **Produção textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 145-226.

SCHNEUWLY, Bernard. DOLZ, Joaquim. **Gêneros Orais e Escritos na Escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, Carla Messias Ribeiro da. **O agir didático do professor de língua portuguesa e sua reconfiguração pelos professores**. (Tese de Doutorado). São Paulo: 384 pp. 2013.

APARECEU A MARGARIDA: PANFLETO E EMOÇÕES NO DISCURSO LITERÁRIO

Ana Maria Nápoles Villela¹
Dilma Maria Campelo Rio Verde²
Lilian Aparecida Arão³

Apareceu a Margarida (2003): considerações iniciais

Antes de se iniciar a análise do texto propriamente dita, é importante que se faça uma contextualização sobre o gênero teatral denominado monólogo. Segundo definição do Dicionário do Teatro (1999, p.247), o monólogo “é um discurso que a personagem faz consigo mesma.” É importante destacar que o contexto permanece o mesmo do princípio ao fim, de forma a assegurar a unidade do sujeito da enunciação. Ele é um diálogo interiorizado entre um “eu” locutor e um “eu” ouvinte. A presença de “eu” ouvinte é necessária para conferir sentido à enunciação do “eu” locutor; sendo

-
- 1 Professora titular aposentada do Departamento de Linguagem e Tecnologia do CEFET-MG. Professora voluntária do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens do CEFET-MG. Pós-doutorada pelo IEL-Unicamp. Doutora em Estudos Linguísticos pela UFMG. Mestra em Letras pela PUC-MG. Graduada em Letras pela UFMG. E-mail: anamariavillela@gmail.com.
 - 2 Professora do Instituto Federal do Norte de Minas. Doutoranda em Estudos de Linguagens pelo CEFET-MG. Mestra em Estudos de Linguagens pelo CEFET-MG. Graduada em Letras pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais(PUC-Minas). E-mail: dilmarioverde@gmail.com
 - 3 Professora do Departamento de Linguagem e Tecnologia do CEFET-MG e do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens do CEFET-MG. Doutora em Estudos de Linguagens pela UFMG. Mestra em Língua Portuguesa pela PUC Minas. Graduada em Letras PUC-Minas. E-mail: lilianarao19@gmail.com

que o “eu” ouvinte pode intervir a qualquer momento com uma objeção, uma questão, uma dúvida, um insulto.

A peça em análise *Apareceu a Margarida* (2003), do dramaturgo Roberto Athayde, não pode, no entanto, ser vista sob essa perspectiva convencional do gênero, pois ela apresenta algumas características típicas da “dramaturgia do discurso”, de influência brechtiana, ou pós-brechtiana. Nesta dramaturgia, o discurso não é nem monólogo, nem diálogo, visto que ele é, simultaneamente, monolítico e estilizado. De si, da sua estrutura, depende toda a organização cênica. O discurso não constitui, portanto, só o código linguístico inscrito na imagem e na linguagem cênica; mas, sim, torna-se o organizador de toda a teatralidade.

Para Roubine (1998), a teoria brechtiana do teatro coloca o problema do texto em termos novos, pois:

[...] não se trata mais, com efeito, de saber que importância lhe deve ser atribuída em relação aos outros elementos do espetáculo, nem de definir um esquema de subordinação mais ou menos acentuada desses outros elementos frente ao texto. Brecht interroga-se sobre a função do texto dentro do conjunto da realização cênica, sobre as possibilidades que ele oferece de representar diversos significados, seja por oposição àquilo que o palco deixa à mostra, seja por sua adaptação (ou inadaptação) a um público particular. (Roubine, 1998, p. 66).

O monólogo *Apareceu a Margarida* (2003) reproduz uma aula ministrada por uma professora tresloucada, que se dirige aos alunos por meio de uma linguagem histórica, agressiva e ao mesmo tempo autoritária, com expressões chulas, de baixo calão. Pode-se dizer que é nessa forma de se colocar que reside toda a força expressiva no estabelecimento das relações de poder. É exatamente por meio da violência verbal que a protagonista Dona Margarida se mantém no controle da situação e impede seus alunos (simbolicamente seus adversários) de verbalizar suas queixas.

Escrito em 1971, durante o auge do regime militar no Brasil, e estreado em 1973, o texto ganhou fama internacional (foi encenado em mais de trinta países) após a primeira representação, no Brasil, por Marília Pêra. Na peça, pode-se perceber uma crítica severa ao sistema educacional brasileiro da época, de formas explícita e implícita, e uma crítica mais velada à repressão movida pela ditadura militar contra a sociedade.

O discurso panfletário: fundamentação teórica

O panfleto⁴ é um discurso crítico, que toma como referência outro discurso, com o objetivo de refutá-lo e de desqualificá-lo. Segundo Danblon (2008), essa refutação pode se dar de formas agressiva, ou mais suavizada, por meio do humor; ou de maneira velada, por meio da ironia.

No caso da refutação por ironia, segundo a autora, o panfleto veicula o discurso de modo a se responsabilizar não pelos pontos de vista ou pelas conclusões que o auditório tira deles, mas apenas pelas palavras utilizadas. Por essa razão, o sentido irônico é responsabilidade do auditório, mesmo que esse sentido não seja o alvo da ironia. Assim, conforme afirma Danblon (2008), a ironia é um dos recursos retóricos por meio do qual o panfleto busca desqualificar o discurso que ele pretende refutar.

De acordo com Angenot (1982, p.43), o panfleto não é um gênero de discurso que existe em estado puro: “o panfleto ‘em estado puro’ como todo conceito genérico, não ocorre”. Na maioria das vezes, a forma combina com elementos de sátira discursiva e de simples polêmica. Diante desse posicionamento, pode-se afirmar que o gênero panfleto tem uma relação com outros gêneros e/ou ocorrências discursivas, como a sátira e a polêmica. Há, assim, traços de discurso panfletário nos mais diversos gêneros, como, por exemplo, nos discursos de humor, literários e publicitários. Geralmente, o panfleto é considerado como um gênero “ruim”, que faz um uso “indevido” ou mesmo “perverso” da retórica (Danblon, 2008, p.110). O uso ruim se deveria ao fato de o panfleto não criar uma adesão

4 Panfleto, neste artigo, é compreendido como um gênero específico que se encontra dentro do tipo de discurso político cujo objetivo é propagar uma ideia política. Nas palavras de Amossy (2005, p.20) “O panfleto é definido em termos de ato pelo qual o enunciador se engaja, se coloca como fiador do que constata e procura influenciar o auditório. O panfleto distingue-se pela forte presença do enunciador no discurso, por um eu performativo”.

em torno de uma ideia “nobre” “plausível”, mas em torno de uma desqualificação, muitas vezes, extremamente sarcástica, de uma tese posta como adversária.

Por essa razão, segundo Danblon (2008), o termo panfleto é visto muitas vezes como pejorativo, como exemplo de um mau uso da retórica: exemplo de uma retórica “malvada”, um gênero, acima de tudo, falacioso. Ao recorrer a efeitos de ironia e/ou de humor, o discurso panfletário visa provocar um *pathos* de comunhão entre o orador/panfletário e seu auditório/interlocutor. “Essa comunhão é dada pela partilha de um sentido irônico, e pelo esforço que auditório e orador fazem conjuntamente para construir e sustentar esse sentido.” (Danblon, 2008, 107). Mas a ironia também pode suscitar outras emoções derivadas desta. A ironia, realizada em um contexto de crítica social, pode suscitar a indignação, a frustração, ou mesmo a fúria.

Relações entre panfleto, emoções e teatro

Na Poética de Aristóteles, pode-se observar que o autor coloca o gênero trágico como um gênero mais nobre que os demais, comparativamente à epopeia e à comédia. Na perspectiva aristotélica, a tragédia é um gênero lítero-teatral mais nobre, porque expurga dos homens as emoções ruins, e colabora para a edificação da moralidade do homem. Assim, ela permite um trabalho edificante com as emoções do público: “o poeta deve nos proporcionar o prazer de sentir compaixão ou temor.” (Aristóteles, 2012, p. 21). Diferentemente, a epopeia é considerada um gênero menor e a comédia é considerada um gênero baixo, porque esta se volta para a baixeza das emoções, como o escárnio, o riso descompromissado e para o ridículo. O espectador dá livre curso a suas emoções por meio de situações que exploram o ridículo, o patético e que, em geral, criticam instituições, costumes, e mesmo personalidades que deveriam ser louvadas e não desqualificadas.

Análise do *corpus* sob a perspectiva do discurso panfletário

Ao apresentar como subtítulo “Monólogo tragicômico para uma mulher impetuosa”, a peça de Roberto Athayde chama a atenção tanto pela

nobreza do gênero trágico (a exploração edificante e educativa das emoções) quanto para uma baixeza dada pela exploração do ridículo (a exploração das emoções com fins desqualificantes).

No início do texto, a personagem Dona Margarida se dirige à plateia, no caso, seus alunos do curso de admissão, colocando-se na posição de professora, como ilustra o trecho: “Boa noite para todos. Eu sou a nova professora de vocês. Como vocês já devem saber eu sou Dona Margarida”. (Athayde, 2003, p.117). Desde o início da encenação, percebe-se a intenção do autor em projetar o *ethos* de uma professora empenhada na educação de seus alunos, que cria uma relação de familiaridade e de cumplicidade afetiva com eles, como se pode ver no excerto a seguir.

[...] para Dona Margarida a melhor aula é aquela em que há uma atmosfera de compreensão, de estima, de amor entre os alunos e a professora. Aquela mesma atmosfera de carinho e solidariedade que cada um de vocês encontra em casa no seio de sua família. (Athayde, 2003, p.119).

Conforme Danblon (2008), a comunhão, a cumplicidade, é o primeiro recurso bastante patêmico de captação do leitor que se busca construir no discurso panfletário. Mas, na peça, essa cumplicidade entre o público e os alunos de Dona Margarida é logo substituída pelo autoritarismo da professora, como exposto neste excerto: “Chegando aqui vocês têm que fazer o que foi estabelecido pelo diretor e aquilo que eu disser.” (Athayde, 2003, p.119). E em: “Se há uma coisa que esta professora de vocês, Dona Margarida, não tolera é a desobediência.” (Athayde, 2003, p.120).

Esse autoritarismo ironiza a opressão movida pela ditadura e ao mesmo tempo culmina com outro efeito de patemização, comum no sistema de ensino brasileiro da época, que é a presença do temor, que se busca incutir no público/alunado, em cenas como estas: “Não passar no exame de admissão é uma desgraça que marcará para sempre a vida de cada um de vocês.” (Athayde, 2003, p.121); “Vocês todos vão morrer. Todos sem exceção.” (Athayde, 2003, p.123); “Às vezes vocês podem pensar que o

pior já passou, mas estão sempre enganados. O pior está sempre por chegar. O pior é sempre o que vem depois.” (Athayde, 2003, p.126).

A peça apresenta como principal objetivo criticar a opressão institucional da ditadura e a política educacional do Estado, que vigorava na década dos anos de 1970. Assim, em todo o texto, o autor coloca, na voz de sua enunciadora ficcional, uma série de críticas refutadoras e desqualificantes a essas duas realidades. Diversas passagens da peça podem ilustrar os efeitos de humor e de ironia que desqualificam, de modo menos explícito, pode-se dizer metafórico, o autoritarismo da ditadura e dos órgãos de repressão, e de forma bastante explícita o sistema de ensino.

Para a crítica à ditadura, merece destaque este excerto: “Sabem qual é o grande princípio da História? Todo mundo quer mandar nos outros. Exatamente como Dona Margarida manda em vocês. Vocês aqui não têm querer.” (Athayde, 2003, p.119). Outras refutações irônicas criticam também as práticas de opressão, como a tortura: “Mas eu não quero ser dura com vocês. Os castigos que Dona Margarida der serão sempre outros tantos incentivos.” (Athayde, 2003, p.125, grifo nosso); “Eu odeio injustiça! Eu estraçalho aquele que disser que eu faço uma injustiça.” (Athayde, 2003, p.130).

Quanto às críticas bastante explícitas voltadas ao ensino, merecem destaque: “O futuro está nas mãos de vocês. O homem que lê é superior ao que não lê.” (Athayde, 2003, p.134); “É preciso alfabetizar para depois alimentar. Uma pessoa analfabeta simplesmente não pode comer bem. O nordestino não precisa de esmolmas mas sim de livros. Livros de poesia.” (Athayde, 2003, p.135).

Autorreferenciação e modalização discursiva

Em seus estudos sobre o aparelho formal da enunciação, Benveniste (2006) expõe sobre as diferenças entre as condições do emprego das formas linguísticas, um conjunto de regras que fixam as condições sintáticas nas quais as formas devem aparecer num universo de escolhas possíveis e as condições de emprego da língua. Para o autor, enunciar é uma ação que pressupõe o ato individual do uso de uma língua e isso faz com

que o locutor, ao utilizá-la, determine os caracteres linguísticos que deseja em sua enunciação.

A enunciação deve ser compreendida como o ato mesmo de produzir o enunciado e não o texto do enunciado que esteja sendo usado como objeto de estudo. Para o autor, a referência ao mundo é parte integrante do enunciado, visto que, no ato de enunciação, estão presentes o ato de conversão e o ato de apropriação da língua para transformá-la em discurso, cujo resultado é a modalização. O locutor escolhe dentro das formas possíveis da língua algumas estratégias que possam marcar sua subjetividade.

Nessa perspectiva, o autor propõe que, “na enunciação, considerem-se, sucessivamente, o próprio ato, as condições em que ele se realiza, os instrumentos de realização.” (Benveniste, 2006, p.83). O ato individual, por meio do qual se manifesta a língua, evidencia não só a presença do locutor, mas também do(s) alocutário (s), já que, ao assumir a língua, o locutor implanta automaticamente o “outro” diante de si. (Benveniste, 2006, p.84). Mesmo no monólogo, pressupõe-se um diálogo, uma linguagem interiorizada entre um eu locutor e um eu ouvinte. Ainda que o eu locutor seja o único a falar, a presença do eu ouvinte é pressuposta. Como se pode ver na peça em análise, todo o discurso crítico sobre o contexto sociopolítico relativo ao momento da enunciação de Dona Margarida dirige-se a dois perfis de alocutários, a turma de alunos imaginária, que podem ser seus alocutários imediatos e, por extensão, o público que assiste à peça ou o leitor.

Machado (2001, p.65) também afirma que “o sujeito falante, ao se comunicar, deixa transparecer em seus enunciados marcas que mostram sua posição face às mensagens transmitidas”. Tais marcas tanto podem ser reveladoras de sua individualidade quanto dos contratos discursivos gerados pela vida em sociedade. Nos dois casos, ele realiza *mises-en-scènes*, na qualidade de ator de um mundo discursivo, e dentro delas situar-se-ão as marcas “visíveis” e “não visíveis”, ou seja, o dizer explícito e o implícito. (Machado, 2001, p.65).

Sendo assim, torna-se relevante a análise das condições de produção, dando destaque principalmente a aspectos da materialidade linguística que revelem as escolhas estruturais e semânticas feitas pelo locutor, para que se possam compreender melhor suas intenções comunicativas.

Marcas modalizantes explícitas na peça

O uso de linguagem chula, escatológica, abusiva; distorcida apresenta-se como uma forma de provocação. Há uma verbalização, mas com força de “agressão física”, conforme ilustram os exemplos a seguir.

Silêncio! Enfio esse quadro verde no rabo do primeiro que der um pio! (Athayde, 2003, p. 127).

Dou uma porrada nos cornos do primeiro que se atrever. (Athayde, 1973, p. 132).

Eu mato, eu esfolo o autor dessa sacanagem! Eu arrebento, eu parto a cara de quem fez isso! (Athayde, 2003, p.143).

Em todo o texto, essa modalização se faz presente e constitui talvez a tônica mais expressiva para se verbalizar o repúdio à repressão, à coercitividade presente tanto na educação quanto na política brasileira, por ocasião dos anos de 1970, momento em que a peça foi escrita.

Espelhando-se na estrutura dos pastiches, o autor utiliza-se de um discurso provocativo, agressivo, para retratar o próprio discurso do poder instituído, pronunciado pelas pessoas consideradas “autoridades” para manifestá-lo e exercê-lo em vários segmentos sociais. Conforme frisado por Dona Margarida, em diversas cenas, esse discurso se inicia na relação familiar e se estende tanto pela vida escolar quanto sociopolítica, como ilustram os excertos a seguir.

Mas, como eu ia dizendo, é preciso dar relevo e mostrar para vocês a importância da função da professora, da minha função. Porque, afinal de contas, nenhum de vocês está aqui por livre vontade. Todos foram obrigados pelos pais a vir para cá. Todos sem exceção, não é? Todos estão aqui obrigados: quer queiram quer não queiram. Deve ha-

ver uma boa razão para isso. [...] A razão é muito simples. É que a escola é um segundo lar. Algum de vocês pediu pra nascer? Não? Então! Já viram então vocês que a escola, sendo um segundo lar, é a mesma coisa. (Athayde, 2003, p. 118).

A história, por exemplo. Sabe qual é o grande princípio da história? Todo mundo quer mandar nos outros. Exatamente como Dona margarida manda em vocês. Vocês aqui não têm querer. [...] Pois na história é a mesma coisa: todo mundo quer ser Dona margarida! Vou escrever no quadro-verde que é pra vocês se lembrarem. (escreve: todo mundo quer ser Dona margarida). (Athayde, 2003, p. 124-125).

Atos enunciativos de base

Para Charaudeau (2014), a modalização compõe-se de um certo número de atos enunciativos de base, que revelam uma tomada de posição particular do locutor em relação ao seu ato de locução. Eles são assim denominados: alocutivos (o locutor implica o interlocutor no seu ato de enunciação); elocutivos (o locutor situa o seu dito em relação a ele mesmo, revelando sua própria posição) e delocutivos (tanto o locutor quanto o interlocutor parecem ausentes do ato de enunciação).

Para a realização de uma atividade teórico-prática, é importante destacar que esses atos podem estar presentes num mesmo texto, mas é comum que um ou outro tenha mais evidência, considerando o gênero textual em questão ou a intenção comunicativa do autor/locutor. No texto em estudo, percebe-se que o ato enunciativo de base em evidência é o elocutivo, que situa o dito de Dona Margarida em relação a ela mesma, revelando sua própria posição, a qual se legitima como instância do poder. Ela afirma reiteradamente quem manda no recinto: sempre ela, conforme atestam os trechos a seguir.

Vocês aqui não participam de nada! De porra nenhuma! Eu digo, vocês acreditam. E vão todos pra puta que os pariu! Quem manda aqui sou eu! (Athayde, 2003, p.127).
[...] Eu acabo essa aula quando eu quiser! Não pensem que só porque tem uma sineta eu sou obrigada a parar a aula quando a sineta tocar. Aqui dentro quem manda sou eu. (Athayde, 2003, p.133)

Modalidade interdiscursiva e heterogeneidade dos sujeitos participantes do ato de linguagem

Segundo Authier-Revuz (1990), há dois tipos de heterogeneidade: a constitutiva e a aparente (mostrada). A heterogeneidade constitutiva remete aos processos reais de formação de discurso, às suas bases, que estão em outros discursos, que são apropriados ou incorporados pelos usuários da linguagem. A heterogeneidade aparente (ou mostrada) se apresenta de duas formas: marcada e não marcada.

Há várias formas de essa heterogeneidade aparente se incluir no discurso. Na peça em análise, reconhecem-se as aspas, que indicam a citação pura e simples das palavras do outro, e o metadiscorso, que, neste caso, é destinado a construir a imagem do locutor. Conforme expõe a autora, nesse tipo de metadiscorso, o que é dito se distancia do discurso base do locutor em questão, e chama para si a voz de outrem. Na peça, o metadiscorso é muito importante e até mesmo se torna mais forte e mais ativo que o contexto narrativo que o enquadra, pois este começa a ser percebido — e mesmo a reconhecer-se — como subjetivo, como fala de outra pessoa.

Assim, no primeiro exemplo de trechos da peça, reconhece-se a citação e, nos demais, há a forte presença do metadiscorso, pois Dona Margarida torna-se porta-voz dos discursos ideológicos perpetrados na sociedade da época, principalmente no âmbito educacional, veiculados nas teorias e nos métodos de ensino e de aprendizagem da década de 1970, conforme se observa nos excertos seguintes.

[...] A razão é muito simples. É que a escola é o segundo lar. (Athayde, 2003, p. 118).

A educação é a responsabilidade mais séria que vocês têm. É nela que está o futuro do país. (...) o futuro está nas mãos de vocês. (Athayde, 2003, p.134)

Está certo que esse diálogo entre professora e alunos é muito importante, mas também é preciso um pouco de teoria. A prática sozinha é inteiramente impraticável. (Athayde, 2003, p. 136)

O método de Dona Margarida tem um lema que deveria ser repetido por todo brasileiro: “ensinar para aprender, aprender para ensinar”. (Athayde, 2003, p. 140)

Escolhas lexicais

Algumas escolhas lexicais presentes tanto na *corpus* da peça quanto na rubrica servem para ampliar a denúncia contra o discurso ditatorial que imperava nas instâncias sociopolíticas dos anos de 1970 no Brasil. Nesse sentido, podem-se observar, por exemplo, o uso de certos axiológicos — marcadores do discurso que já trazem uma carga “positiva” ou “negativa” na língua —, expressos em diversas classes gramaticais, principalmente em verbos e substantivos. Na peça, tais classes apresentam uma determinação de sentido “negativo”, denunciador da intolerância e da coercitividade presentes no próprio dizer de Dona Margarida, para se rebelar contra ele. É importante ressaltar que, além da força expressiva desses axiológicos, por si só, ainda vêm acompanhados por determinantes, advérbios e preposições, que ampliam ou reforçam os sentidos dos termos que determinam, conforme atestam os exemplos a seguir.

Se há uma coisa que esta professora de vocês, Dona margarida, (não) tolera é a desobediência. (Athayde, 2003, p. 120, grifo nosso).

(Sem) disciplina não pode haver rendimento. (Athayde, 2003, p.120, grifo nosso).

E ai daquele que passar o ano inteiro na vagabundagem, sem ouvir as minhas admoestações, (sem) tremer diante

da responsabilidade que pesa sobre sua cabeça. (Athayde, 2003, p.120, grifo nosso).

É preciso (apenas) obedecer a Dona margarida. (Athayde, 2003, p. 121, grifo nosso).

Outro aspecto que se destaca é o uso de negativas junto ao trocadilho, o jogo ambíguo entre as palavras, como, por exemplo, no jogo das palavras: evolução e revolução, destacadas na própria peça, para criticar o vazio do sistema educacional e sociopolítico, bastante evidenciado no excerto escolhido.

Vou escrever no quadro-negro que é pra vocês se lembrarem. (escreve: **evolução** não é nada) e **revolução** vocês sabem o que é? Também não sabem! Pois é duas vezes uma evolução. Duas vezes nada, nada: revolução não é absolutamente nada! Coisa nenhuma! Eu vou escrever no quadro-verde pra vocês aprenderem. (escreve: revolução não é nada) viram bem? Nada disso é coisa nenhuma! Não tem nada! Coisa nenhuma! (obcecada pelas negativas) nem isso, nem aquilo, nem porra nenhuma! Vocês aqui dentro não podem fazer nada! (Athayde, 2003, p.133-134).

Por último, vale destacar o uso reiterado dos advérbios “sempre” e “nunca” no final do monólogo, para sugerir criticamente o continuísmo do sistema e de seus desdobramentos, como o ilustram os trechos a seguir.

Dona margarida vai estar sempre aqui com vocês. Dona margarida nunca vai parar de ensinar. Hoje são vocês. Amanhã são os filhos de vocês. Depois vão ser os filhos dos filhos de vocês. Dona margarida vai estar sempre aqui. (Athayde, 2003, p.173, grifo nosso).

Nas rubricas, ressalta-se a gradação, que registra um tom sempre ascendente, caracterizador de uma pessoa impetuosa e ditadora. Em várias

passagens, podem-se observar caracterizações e ações desempenhando esse papel, como ilustram os exemplos abaixo.

[...] irritada [...] berrando. (Athayde, 2003, p.121).

[...] furiosa [...] correndo histericamente pelo palco[...] berrando. (Athayde, 2003, p.132).

[...] começando a se irritar [...] furiosa [...] urrando. (Athayde, 2003, p.161).

Marcas modalizantes implícitas na peça

As marcas implícitas podem ser apreendidas na relação dos três eixos: discurso; contexto histórico do Brasil, mais especificamente a década de 1970 — os anos duros da ditadura —, a qual marcou uma trajetória de forças coercitivas, silenciadoras de tudo o que pudesse ser considerado uma afronta ou ameaça às instituições (bases representativas do poder) e a biografia do autor. No âmbito do discurso, as ironias ou os litotes (em que se procura afirmar algo por meio da negação, da oposição de ideias) marcam o tom crítico que “vocifera” contra o sistema em várias passagens, tais com esta: “Pois que digam na minha frente o que tiverem que dizer! Podem falar! Podem falar! Quem vai ser o primeiro a dar um passo à frente e dizer alguma coisa?”. (Athayde, 2003, p. 132).

Outro aspecto relevante é o metadiscurso, já citado, que denuncia o domínio da retórica como fator de poder. O trecho extremamente longo, citado a seguir, exemplifica esse processo.

Vocês querem saber como é que as coisas são? As coisas são adjetivos! as coisas são pequenas, as coisas são grandes, são enormes, são estreitas, são pesadas, são quadradas, são mirradas, taradas, retardadas, são mimadas, são surradas, são abertas, são fechadas, são alegres, são gritadas, são bonitas, são malíssimas, são vermelhas como o sangue! É isso que as coisas são! Adjetivos. [...] A maneira, a fórmula, o jeito de as pessoas serem é advérbio! [...] O que as coisas e as pessoas fazem umas com as outras

é verbo! Nada nem ninguém nunca fez nada que não fosse verbo! Está aí a explicação! Ouviram bem? Tudo o que se faz é verbo. [...] É o verbo fazer! Fazer é verbo! Tudo se faz verbo! A carne se faz verbo! A carne se faz verbo todo dia! Ninguém faz nada que não seja verbo! É o verbo fazer, o verbo esperar, o verbo aguentar, o verbo sofrer, o verbo dar, o verbo ver, o verbo gritar [...] E vocês sabem o que faz verbo? E o que leva advérbio? E o que tem adjetivo?! Sabem o que é? São os substantivos! São os nomes! São as substâncias! São as coisas! São as transas! São as aulas, são as professoras, são as matérias, é Dona Margarida! É tudo! [...] (Athayde, 2003, p. 165-167).

Os anos da década de 1970, no Brasil, foram de contrastes, pois seu início marcou o apogeu do golpe militar, do regime implantado pelos militares, da censura, das perseguições, mas também foi do declínio deste regime implantado, desde o início dos anos de 1960.

Nesse período, houve maciça propaganda oficial, com seus slogans: “Brasil, ame-o ou deixe-o”, com discursos ufanistas de um país em desenvolvimento, a consagração do propagado “milagre econômico”, “um país que vai pra frente”. Fundou-se uma ideologia na educação de que era necessário educar bem as crianças, pois elas representavam o futuro da nação. Tais ideologias estão implícitas, mas amalgamadas nos ditos de Dona Margarida, conforme exemplifica a seguinte passagem do texto: “É apenas um pequeno esforço que vocês têm que fazer para atingir o nível da alfabetização total. Por que não fazer esse pequeno esforço? Tudo está nas mãos de vocês. O homem que lê é superior ao homem que não lê.” (Athayde, 2003, p. 134).

Acrescenta-se que as teorias propostas por Teixeira se fundamentaram na filosofia da educação progressiva do início do século XX nos Estados Unidos, defendida pelo americano John Dewey. Para este filósofo, era necessária a construção de um sentido de comunidade que tivesse por base a associação entre indivíduos pertencentes a grupos distintos, mas que estes fossem capazes de encontrar interesses comuns, para se fortalecerem na diversidade. Assim, John defendeu a criação e a ampliação

das escolas públicas, como um espaço que permitiria uma abordagem teórico-prática, da qual o aluno fosse o centro do processo pedagógico e também fosse valorizada sua capacidade de questionar a realidade na qual estava inserido. Diante disso, o método experimental e o que John Dewey denominou de pensamento reflexivo passaram a ser o objetivo principal do processo educativo.

Na visão de Geribello (1977), Anísio Teixeira, assim como Dewey, formulou e praticou uma matriz teórico-educacional preconizada por uma nova inflexão no campo do debate e do ato de educar, baseado em uma investigação sistemática, de base científica, como diretriz do que ele considerava paradigma de uma educação moderna e democrática. Além disso, Teixeira defendia a igualdade de oportunidades, manifestada no direito de todos e no dever do Estado de oferecer escola para todos. Nessa perspectiva, a formação pedagógica do professor tornou-se a chave principal dessa reorganização pretendida no ato de educar.

Diante desse contexto, pode-se entender, portanto, que alguns discursos de Dona Margarida se apropriam dessa visão do campo da educação, para criticá-la. Um exemplo elucidador é a menção ao método americano de ensino que ela teria criado, uma alusão implícita ao método idealizado por John Dewey, como mostra o trecho a seguir.

Dona margarida criou seus próprios métodos originais de ensino. Chama-se “all-pervading didacticism” isso é inglês. Vou escrever no quadro-verde pra vocês se lembrarem. (escreve: “all-pervading didacticism”) isso quer dizer: método margaridiano de erudição instantânea. É um método inteiramente novo, inventado por Dona margarida, que visa à alfabetização em massa. (Athayde, 2003, p. 140).

E, por último, pode-se dizer que experiências vivenciadas pelo autor deixam também suas marcas no texto. Em uma entrevista concedida a Arlete F. Kaufmann, no Rio de Janeiro, em 2007, por exemplo, Roberto Athayde fala um pouco sobre sua formação familiar, que foi marcada por uma convivência austera, em companhia de escritores importantes.

Havia afeto em sua casa, mas não era um ambiente muito apropriado para uma criança. Soma-se a isso suas experiências negativas nas escolas por que passou. Um dos trechos da entrevista em resposta à pergunta: “Como era a sua família?”, que se encontra a seguir, ilustra a vivência do locutor.

Era completamente fleumática. Eles detestavam intimidade, era uma coisa completamente intelectualizada, não era uma relação íntima. Eles não demonstravam nenhum interesse pela vida privada dos filhos, cultuavam a liberdade de todo mundo, cada um fazia o que queria contanto que não atrapalhasse os outros. Não se preocupavam nem um pouco com o que a gente estava fazendo, não tinham nenhum sonho para a vida da gente. Sabe, essa coisa de pais, de sonhar e esperar algo dos filhos? Não havia cobrança de nenhum tipo, não faziam questão que a gente fizesse nada e não sonhavam absolutamente nada para a gente! Então a impressão que dava era que eles eram totalmente indiferentes aos filhos, mas não era verdade, eles tinham muito afeto, mas era num outro nível, pois eles realizavam seus próprios sonhos, não tinham nenhuma necessidade psicológica de esperar realização através dos filhos. A minha mãe se definia como ‘escrava abjeta’ do marido, ela era muito irônica, era uma secretária impecável, datilografava os artigos do meu pai em alta velocidade. (Kaufmann, 2007, p.2)

Considerações finais

Diante de todos os aspectos apontados na relação: texto e discurso panfletário, pode-se dizer que as atitudes autoritárias de Dona Margarida e o discurso de que se apropria não estão circunscritos só ao ambiente escolar; mas, sim, ampliam-se para retratar criticamente a realidade histórica do Brasil dos anos de 1970 e de todos aqueles que a experimentaram de alguma forma, seja na posição do poder ou seja submisso a ele.

Há emoções que são encenadas no texto teatral pela professora: a fúria, a indignação, a cumplicidade e outras que a personagem busca incutir nos alunos: a cumplicidade, que dá lugar ao temor. Há também aquelas emoções que transcendem o texto e se voltam veladamente para o público leitor/espectador: busca-se construir uma conformidade, uma cumplicidade subversiva entre o autor e aqueles que se posicionam contra a ditadura, mas uma cumplicidade que não deixa de considerar o temor da opressão.

Nesse sentido, pode-se dizer que o gênero panfleto se apresenta como uma escolha bem alinhada com um projeto de texto, “cuja maior proposição seja criar uma adesão em torno de uma desqualificação, muitas vezes, extremamente sarcástica de uma tese posta como adversária.” (Danblon, 2008, p.110). Na peça em análise, presentifica-se uma crítica contundente à crença de que o Brasil experimentava grande desenvolvimento, voltado a oferecer uma educação de qualidade, que transformaria a vida dos jovens, vistos como o futuro da nação.

Referências

AMOSSY, Ruth. (Org.). **Imagens de si no discurso**: a construção do ethos. São Paulo: Contexto, 2005.

ANGENOT, Marc. **La parole pamphlétaire**: typologie des discours modernes. Paris: Payot, 1982.

ARISTÓTELES. **Arte Poética**. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cv000005.pdf>. Acesso em: 08 out. 2022.

ATHAYDE, Roberto. **Apareceu a Margarida**: monólogo tragicômico em dois atos. São Paulo: Loyola, 2003.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Heterogeniedade (s) enunciativa(s). **Cadernos de Estudos**

Linguísticos. Tradução por Celene M. Cruz; João Wanderley Geraldi. Campinas, n. 19, jul/dez, 1990.

BENVENISTE, Émile. Problemas de Linguística Geral II. Tradução: Eduardo Guimarães et al. Campinas: Pontes, 1976/2006. **Problèmes de Linguistique Générale II**, 1974.

CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e Discurso: modos de organização**. São Paulo: Contexto, 2014.

DANBLON, Emmanuelle. Figures de la transgression du lien social dans le pamphlet. *In: Émotions et Discours: l'usage des passions dans la langue*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2008.

GERIBELLO, Wanda Pompeu. **Anísio Teixeira: análise e sistematização de sua obra**. São Paulo: atlas, 1977.

KAUFMANN, Arlete. Nem só de “Apareceu a Margarida” vive um grande intelectual. **Notícias suíças para os meios internacionais** (2007).

MACHADO, Ida Lúcia. Breves considerações sobre índices de modalização & práticas de leitura. **Caligrama, Revista de Estudos Românicos**, Belo Horizonte, v. 6, p.63-77, jul. 2001.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de Teatro**. Tradução de J. Guinsburg e Maria Lúcia Pereira. 1999.

ROUBINE, Jean-Jacques. **A Linguagem da Encenação Teatral**. [tradução e apresentação Yan Michalski.] Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2ª ed., 1998.

OS CONTOS DE FADAS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA PROPOSTA DE RELEITURA E ANÁLISE DA PRODUÇÃO DE SENTIDOS

Luciana Silva Pimentel¹

Introdução

O ensino de língua portuguesa, agora com a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), mas já posto desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998), está pautado no texto, ou seja, as práticas de ensino partem dos gêneros discursivos, herança da incorporação da linguística textual ao ensino, que surge pela necessidade de contemplar aspectos práticos da língua, os fenômenos que emergem.

Dessa forma, o texto é sempre apresentado/ analisado de forma contextualizada, levando em consideração a perspectiva enunciativo-discursiva, a fim de desenvolver habilidades necessárias à participação nas práticas de linguagem, e, com isso, formar sujeitos sociais capazes de agir na sociedade.

Nossa pesquisa-ação é qualitativa, de cunho interpretativista, e tem como objetivo inserir o gênero discursivo contos de fadas, mais especificamente o conto “Branca de Neve”, dos irmãos Grimm, nas aulas de língua portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental, através de uma

1 Mestranda em Letras-PROFLETRAS/UFPB. Professora da rede municipal de ensino de Jacaraú-PB. E-mail: professoralasilva.pimentel@gmail.com.

releitura, com a proposta de analisar o discurso que subsiste no conto em pauta, observando a relação com a ideologia, formações discursivas, condições de produção e efeitos de sentido.

A seleção da obra dos irmãos Grimm recai na questão temporal do século XIX, época em que se delinearam novas relações sociais e um novo modo de vida, pois no final do século XVIII, com a Revolução Industrial, iniciada na Inglaterra, há o fortalecimento do sistema capitalista e a solidificação das suas raízes na Europa e em outras regiões do mundo.

Neste conjunto de mudanças (século XIX), iremos observar, identificar e problematizar as ideias vinculadas à figura da mulher frente ao homem, bem como os padrões étnicos que predominam nesse conto, e que são propagados na sociedade como padrões representacionais únicos sob uma perspectiva eurocêntrica.

Consideramos a literatura como arte através da palavra; na arte literária, há uma forma dedicada às crianças e jovens, que é chamada de literatura infanto-juvenil, a qual possui características próprias. Geralmente tem caráter moralista, e tende a querer responder aos anseios de seu público. Seguindo a perpetuação do sistema vigente, o conto de fadas é um gênero discursivo que subsiste na literatura infanto-juvenil, e por meio da fantasia consegue conquistar crianças e jovens adolescentes, e permanecer como tal, de geração em geração.

Seguimos a concepção de Marx e Engels (1998), no que se refere à ideologia e materialismo histórico. E, seguindo essa análise, acatamos a teoria de Althusser (1987) sobre reprodução de ideologias por intermédio de aparelhos ideológicos, dentre estes, o aparelho cultural. Aplicamos nossa pesquisa nos fundamentos da Análise do Discurso (AD) de linha francesa, através das contribuições de autores como Michel Pechêux (2009) e Eni Orlandi (2020), pois há a necessidade de nos debruçarmos em fontes que comportem análises acerca da produção de discursos e a relação com a sociedade.

Apresentamos algumas concepções que julgamos necessárias para a compreensão da nossa percepção sobre a pesquisa realizada, tais como ideologia, aparelhos ideológicos, além de destacarmos as contribuições

da Análise do Discurso; conceitos acerca da literatura, literatura infanto-juvenil e contos de fadas; seguindo com a apresentação e discussão da proposta da inserção dos contos de fadas nas aulas de língua portuguesa e as considerações finais sobre o trabalho desenvolvido.

Ideologia, aparelhos ideológicos

Ao pensarmos em “ideologia”, nos remetemos ao materialismo histórico, trazemos Marx e Engels (1998), que destacam o termo ideologia em suas obras. Aqui ressaltamos “A ideologia alemã”, que trata a ideologia de modo geral e a ideologia alemã em particular. Fazendo a distinção entre classe dominante e classe dominada, os referidos autores observam que a primeira se perpetua sobre a segunda, verificando que esta possibilidade é assegurada por meio da ideologia.

Esta afirmação pode ser apreciada no trecho abaixo:

Os indivíduos que constituem a classe dominante possuem, entre outras coisas, também uma consciência e conseqüentemente pensam; na medida em que dominam como classe e determinam uma época histórica em toda a sua extensão, é evidente que esses indivíduos dominam em todos os sentidos e que têm uma posição dominante, entre outras coisas também como produtores de ideias que regulamenta a produção e a distribuição dos pensamentos de sua época; suas ideias são, portanto, as ideias dominantes de sua época. (Engels; Marx, 1998, p. 48-49).

Assim, definem ideologia de forma totalitária, como conjunto de ideias que determinam uma época, como produto de uma classe. Louis Althusser (1987), também seguidor do pensamento marxista, no célebre “Aparelhos Ideológicos do Estado”, apresenta as instituições: religiosa, familiar, política, jurídica, sindical, escolar, informativa e cultural, como responsáveis pela inculcação e reprodução das ideologias dominantes.

Dentre os aparelhos ideológicos citados, iremos analisar a literatura, que faz parte do aparelho ideológico cultural, por assentirmos que há produções filiadas ao conjunto de alienação dominante, pois propagam o modismo cultural e reproduzem imagens estereotipadas. Cabe-nos observar a sutileza com que age o aparelho ideológico cultural, como também sua capacidade de influenciar um todo social.

Considerando os postulados de Marx e Engels (1998) e Althusser (1987), compreendemos ideologia como conjunto de ideias sistematizadas por um grupo social em um momento histórico, que se propaga através de aparelhos ideológicos, e acreditamos que podem gerar alienação ao conseguirem que os substratos ideológicos passem a ser pensados como padrões representacionais únicos.

Dessa forma, tende a perpetuar o molde dominante vigente, pois os padrões ideológicos passam a definir o comportamento social, já que os integrantes dessa sociedade apresentam conduta pensada de acordo com as ideologias dominantes.

A contribuição da Análise do Discurso

Acreditamos que a Análise do Discurso, por ser filiada ao materialismo histórico, por ser cara à ideologia, por ter o sujeito ideológico em sua base de análise e sobretudo por trazer a ideologia vinculada à linguagem, é um campo teórico-metodológico linguístico capaz de auxiliar a prática docente quanto à análise dos discursos ideológicos e efeitos de sentidos existentes em gêneros discursivos, que são amplamente difundidos na sociedade e na escola.

A Análise do Discurso, rompendo com o estruturalismo e o gerativismo, surge como uma área que considera a língua, o sujeito e a história, utilizando-se de postulados da Linguística, do Marxismo e da Psicanálise. Conforme apresenta Orlandi (2020, p. 17), “nos anos 60, a Análise de Discurso se constitui no espaço de questões criadas pela relação entre três domínios disciplinares que são ao mesmo tempo uma ruptura com o século XIX: a Linguística, o Marxismo e a Psicanálise.”

Dessa forma, a Análise do Discurso se consolida como área que toma como objeto “o discurso”, compreendendo a intrínseca relação entre sujeito, língua, sociedade e história, com teoria, método e procedimentos analíticos próprios, descartando uma visão puramente estrutural do texto, considerando o além das palavras, ponderando a função-autor, condições de produção, sentidos, significações e ressignificações. Vejamos:

De minha parte, sempre insisti na possibilidade de trabalhar um objeto novo: o discurso. E minha reflexão vai nessa direção procurando dar visibilidade, construir mesmo, o campo específico da análise de discurso caracterizando sua teoria, seu método, seus procedimentos analíticos e seu objeto próprio. Estabeleço a noção de texto relacionando-a a discurso para não cair no engano do “puro linguístico”, relaciono a noção de sujeito com o que vou chamar função-autor e distingo particularidades na noção de situação (condições de produção) que assim ganham outros sentidos, são re-significados ganhando especificidade face à análise de discurso em cuja filiação situamos M. Pêcheux (em sua relação com P. Henry e M. Plon). (Orlandi, 2000, p. 10).

Trazemos a reflexão sobre a formação do sujeito ideológico, a partir de Pêcheux, que, apoiado na concepção althusseriana, afirma: “Só há prática através de e sob uma ideologia; só há ideologia pelo sujeito e para o sujeito” (Pêcheux, 2009, p. 135). Assim, é possível compreender que as práticas sociais são atravessadas por uma ideologia, e esta tem como foco o sujeito.

Gostaríamos de apresentar definições sobre formações ideológicas e formações discursivas, que estão incorporadas à nossa compreensão. Inicialmente, sobre as formações ideológicas:

Compreende-se, então, por que em sua materialidade concreta, a instância ideológica existe sob a forma de *formações ideológicas* (referidas aos aparelhos ideológicos do Estado), que, ao mesmo tempo, possuem um caráter

“regional” e comportam posições de classe: os “objetos” ideológicos são sempre fornecidos ao mesmo tempo que a “maneira de se servir deles” – seu “sentido”, isto é, sua orientação, ou seja, os interesses de classe aos quais eles servem – o que se pode comentar dizendo que as ideologias práticas são práticas de classes (de luta de classes) na Ideologia. (Pêcheux, 2009, p. 132).

Sobre formação discursiva:

Chamaremos, então, *formação discursiva* aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes determina *o que pode e deve ser dito* (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa etc.). (Pêcheux, 2009, p. 147).

A pesquisadora Eni Orlandi, responsável por difundir trabalhos de Pêcheux aqui no Brasil, traz contribuições quanto aos conceitos de formação ideológica e formação discursiva. Observemos: “A formação discursiva se define como aquilo que numa formação ideológica dada—ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio histórica dada—determina o que pode e deve ser dito” (Orlandi, 2020, p. 41).

De acordo com o exposto, podemos compreender “formações discursivas” (FD) como lugares sociais em que subjazem uma “formação ideológica” (FI) compartilhada. Nestas FD circulam discursos que promovem a subjetivação do sujeito, ou seja, o sujeito é objetivado como tal, a partir dos discursos que o produz. Assim, podemos verificar:

Isso equivale a afirmar que as palavras, expressões, proposições etc., recebem seu sentido da formação discursiva na qual são produzidas: retomando os termos que introduzimos acima e aplicando-os ao ponto específico da materialidade do discurso e do sentido, diremos que os indivíduos são “interpelados” em sujeitos–falantes (em

sujeitos de *seu* discurso) pelas formações discursivas que representam “na linguagem” as formações ideológicas que lhes são correspondentes. (Pêcheux, 2009, p. 147).

Quanto à relação discurso e ideologia, queremos salientar afirmações que corroboram a nossa concepção acerca dessa intrínseca relação, como observamos: “As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios” (Bakhtin; Volochínov, 2006, p. 42).

Segundo Miotello:

O conjunto de signos de um determinado grupo social forma o que Bakhtin chama de universo de signos. E todo signo, além dessa dupla materialidade, no sentido físico-material e no sentido sócio-histórico, ainda recebe um “ponto de vista”, pois representa a realidade a partir de um lugar valorativo, revelando-a como verdadeira ou falsa, boa ou má, positiva ou negativa, o que faz o signo coincidir com o domínio ideológico. Logo todo signo é ideológico. (Miotello, 2005, p. 170).

Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Bakhtin e Volochínov atribuem um valor ideológico ao signo: “Tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia.” (Bakhtin; Volochínov, 2006, p. 31).

Destacamos, ainda, a colaboração da autora Eni Orlandi quanto à relação de ideologia, linguagem e sujeito:

O sujeito do discurso se faz (se significa) na/pela história. Assim, podemos compreender também que as palavras não estão ligadas às coisas diretamente, nem são o reflexo de uma evidência. É a ideologia que torna possível a relação palavra/ coisa. Para isso têm-se as condições de base, que é a língua, e o processo, que é discursivo, onde a ide-

ologia torna possível a relação entre o pensamento, a linguagem e o mundo. Ou, em outras palavras, reúne sujeito e sentido. Desse modo o sujeito se constitui e o mundo significa. Pela ideologia. (Orlandi, 2020, p. 93-94).

Após a apreciação das contribuições dos estudiosos aqui destacados, percebemos que estas dialogam na compreensão que não existem discursos vazios; há, portanto, uma unidade na percepção de que é através da linguagem que a ideologia subsiste e está intimamente ligada ao sujeito.

Sabemos que a Análise do Discurso traz um novo olhar à leitura, pois não basta pensar em “o que o autor quis dizer” ou “o que podemos entender do texto”. O exercício da leitura deve ir além e buscar o sujeito (pensando na posição sujeito); as condições de produção; as formações discursivas; formações ideológicas; os efeitos de sentidos; o dialogismo existente no interdiscurso, intradiscurso, memória discursiva/arquivo, heterogeneidade, silêncio, analisando, portanto, o discurso.

O texto, para a Análise do Discurso, é definido da seguinte maneira:

Um texto é uma peça de linguagem de um processo discursivo muito mais abrangente.

Feita a análise, não é sobre o texto que falará o analista, mas sobre o discurso. Uma vez atingido o processo discursivo, que é o que faz o texto significar, o texto, ou os textos particulares analisados desaparecem como referências específicas para dar lugar à compreensão de todo um processo discursivo do qual eles – e outros que nem mesmo conhecemos – são parte. (Orlandi, p. 117).

Com essa compreensão de texto e discurso, consideramos ser vigorosamente necessário levar para a escola os fundamentos da Análise do Discurso aliados à prática da leitura, já que esse aporte teórico permite compreender o discurso situado nas práticas sociais em que ideologias são veiculadas e sujeitos são formados, tornando possível a formação de leitores críticos e capazes de exercer a cidadania de forma consciente.

Literatura, literatura infanto-juvenil, contos de fadas

De acordo com Pound, a literatura é associada à linguagem, à comunicação, à necessidade de comunicar-se e extravasar pensamentos íntimos de forma associativa. “Literatura é linguagem carregada de significado” (2006, p. 32). E sobre linguagem, o estudioso afirma que a linguagem foi obviamente criada e é, obviamente, utilizada para a comunicação. E assim surge a literatura, uma arte que tem a palavra como matéria-prima. Observemos:

A literatura, como toda arte, é uma transfiguração do real, é a realidade recriada através do espírito do artista e retransmitida através da língua para as formas, que são os gêneros, e com os quais ela toma corpo e nova realidade. Passa, então, a viver outra vida, autônoma, independente do autor e da experiência de realidade de onde proveio. (Coutinho, 1978. p. 9-10).

Para o estudioso Coutinho, a literatura é uma transfiguração do real, produto do espírito do artista, ou seja, do escritor, e corresponde aos ideais do mesmo. Ainda sobre o conceito de literatura: “A distinção entre literatura e as demais artes vai operar-se nos seus elementos intrínsecos, a matéria e a forma do verbo” (Lima, 1954, p. 54-55).

Seguindo essas concepções, percebemos que o conceito de literatura retoma a ideia aristotélica da arte como *mimesis*, ou seja, como imitação da realidade; como arte, ela representa o comportamento social através de palavras que transportam os/as leitores/as a um nível de emoção e vivência pensadas pelo/a artista, e vividas por aqueles/as que leem e adentram em suas próprias imaginações e vivências.

Sobre literatura e a relação do/a artista com o público:

Toda obra é pessoal, única e insubstituível, na medida em que brota de uma confiança, um esforço de pensamento, um assomo de intuição, tornando-se uma “expressão”. A literatura, porém, é coletiva na medida em que requer uma certa comunhão de meios expressivos (a pala-

vra, a imagem), e mobiliza afinidades profundas que congregam os homens de um lugar e de um momento, –para chegar a uma comunicação. (Cândido, 2002, p. 139).

A literatura infanto-juvenil, destinada às crianças e aos jovens adolescentes, apresenta características próprias, incluindo histórias fictícias infantis e juvenis através de gêneros como contos, biografias, novelas, poemas, entre outros.

Não é segredo para ninguém que a criança sonhe com um livro que traduza sua inquietude e sacie plenamente seu interesse. Por outro lado, se partíssemos do fato indiscutível de que a psicologia infantil é diferente da do adulto e de que, por isso, cada uma delas reclama alimento adequado, seria lógico aceitar sem reservas a existência dessa forma literária acomodada à psique infantil. (Jesualdo, 1978, p. 15).

É importante ressaltarmos que a classificação “literatura infantil” e “literatura infanto-juvenil” funde-se, e as obras que são destinadas às crianças podem ser enquadradas no âmbito da literatura infantil ou infanto-juvenil, a depender do teórico. Atualmente, o termo literatura infanto-juvenil está sendo mais utilizado e é o que iremos empregar no decorrer de nosso trabalho.

Quase toda obra literária infanto-juvenil possui algumas características em comum; geralmente são breves, a linguagem é simples, há estímulos visuais, o final é sempre feliz e são de caráter didático, com regras da sociedade e modelos de comportamentos sociais.

Além dessas características, queremos ressaltar a presença do “maravilhoso e do fantástico”, que são elementos importantes, sobretudo, na literatura destinada às crianças. Através do prazer ou das emoções que as histórias lhes proporcionam, o simbolismo implícito nas tramas e personagens, de forma figurativa, tenta atender às necessidades e aos conflitos pertinentes a essa fase do desenvolvimento humano.

Selecionamos uma modalidade específica para adentrarmos no universo da literatura infanto-juvenil, os contos de fadas. Sobre esse gênero:

Enquanto diverte a criança, o conto de fadas a esclarece sobre si mesma, e favorece o desenvolvimento de sua personalidade. Oferece significado em tantos níveis diferentes, e enriquece a existência da criança e de tantos modos que nenhum livro pode fazer justiça à multidão e diversidade de contribuições que esses livros dão à vida da criança. (Betelheim, 1980, p. 20).

Os contos de fadas fazem parte dos gêneros discursivos dedicados às crianças e jovens adolescentes, embora eles não fossem, a princípio, indicados ao público a que hoje se destinam, pois são frutos da tradição oral, ou seja, têm origem ancestral. Sabe-se que nas sociedades tradicionais a oralidade era o meio empregado para educar, unir e fortificar laços da vida social. Assim, os contos de fadas tornaram-se literatura infantil antes mesmo do conceito de criança e de infância, tal como os entendemos hoje.

Houve, portanto, uma adaptação e adequação desses contos já existentes na literatura oral para atender a um novo público, sob uma nova conceituação acerca do que é a infância, e eles surgem como resultado de muitas reelaborações na sociedade europeia:

Desejo, porém, manter a ordem desta análise. Nem os contos de fadas de Perrault, nem os de Grimm, os primeiros a darem uma significação perfeita à literatura infantil, foram, originariamente, inventados por crianças ou para crianças; mas são de caráter popular. (Jesualdo, 1978, p. 128).

Às vésperas do século XVIII, em 1697, Charles Perrault publica, na França, a primeira obra de cunho literário infantil, “Contos da Mamãe Gansa”. E em 1812 surgiram as obras dos irmãos Grimm, Jacob e Wilhelm, na Alemanha.

Análise discursiva do conto Branca de Neve nas aulas de língua portuguesa

Consideramos os contos de fadas um gênero discursivo que faz parte da literatura infanto-juvenil, de ampla disseminação, que possui várias adaptações e circulam em diversos suportes, além de ter suas histórias presentes, inclusive, em outros gêneros, possibilitando diversas análises discursivas.

Para nossa proposta de trabalho em sala de aula, com estudantes do Ensino Fundamental–anos finais, selecionamos o conto Branca de Neve, dos irmãos Grimm, na tentativa de propor uma releitura e aproximação ao discurso ideológico presente nesta versão, a fim de observar as condições de produção, formações discursivas e os efeitos de sentido.

Em primeiro momento, consideramos importante compartilhar com os/as estudantes informações sobre o gênero contos de fadas, com o objetivo de instigar neles o interesse pela leitura. Expomos informações históricas e particularidades, inclusive informando que esse gênero vem da tradição oral, e que originalmente não era destinado ao público infantil, sendo adaptados para as crianças antes mesmo delas serem compreendidas como são hoje; dessa forma, situamos o texto em seu momento histórico e social, para que se pudessem abrir maiores possibilidades na leitura e análise discursiva do conto.

Essencial à proposta de leitura foi pôr em evidência a memória discursiva sobre o texto, uma vez que os/as alunos/as já conheciam o conto, pois tiveram contato com a história da Branca de Neve em algum momento de suas infâncias, e realizar uma releitura desse conto hoje possibilitou outros sentidos.

Posteriormente aos passos apresentados, propomos uma leitura primeira, de forma individual; para tanto, foi preciso compartilhar o texto com antecedência, pedindo para que fizessem uma leitura prévia e, na aula marcada, houve o momento da leitura compartilhada.

Gostaríamos que o momento da leitura compartilhada tivesse ocorrido em um espaço diferente da sala de aula; porém, como não dispomos de biblioteca, sala de leitura, ou espaço disponível no pátio, alteramos

as posições em que estavam postas as cadeiras da sala para realizarmos esse momento de partilha, pois acreditamos que mudar o espaço habitual em que ocorrem as aulas cotidianamente pode estimular e valorizar a atividade proposta.

Consideramos a fala dos estudantes sobre as ponderações acerca do conto como marco inicial do trabalho de análise, seguindo com estímulos para que chegassem no além do texto, para que chegassem ao discurso. Para tanto, o planejamento da prática de leitura mostrou-se essencial, bem como o momento do pós-leitura, pois acreditamos que cabe ao/a professor/a a condução da análise discursiva, ponderando pontos, despertando para o além da palavra, observando o que está posto, às vezes de forma sutil ou de forma mais perceptível. Não esperamos que sejam repassados para os/as estudantes conceitos do aporte teórico da Análise do Discurso, mas julgamos que o/a professor/a que conduz a leitura e a discussão pode chamar a atenção para questões que fundamentam a análise.

Na organização da análise discursiva do conto de fadas Branca de Neve, foi possível que os/as estudantes percebessem as ideologias de gênero e etnia presentes, ou seja, eles conseguiram identificar formações discursivas advindas de formações ideológicas e os sentidos, a partir do discurso. Para tal, fizemos a mediação, orientando a partir de perguntas que pudessem contribuir para que os/as alunos/as chegassem a tais conclusões.

Demonstramos, agora, uma breve apresentação do conto Branca de Neve, com possíveis aspectos interessantes para o pós-leitura, para conduzir uma análise discursiva orientada. Inicialmente abordamos o nome da protagonista, “Branca de Neve”: por que esse nome? É uma pergunta inquietante, mas ao lermos o conto encontraremos a resposta:

Num dia de inverno, quando os flocos de neve caíam do céu como penas, achava-se uma rainha costurando, sentada junto a uma janela emoldurada de madeira de ébano. Enquanto costurava e olhava para neve, espetou seu dedo com a agulha
E dele caíram três gotas de sangue na neve.

E, como o vermelho ficava tão bonito na neve branca, ela pensou: “Bem que eu podia ter uma criança tão alva como a neve, tão corada como sangue e de cabelos tão negros como a madeira da janela!”

Passado algum tempo a rainha deu à luz a uma linda menina, tão alva como a neve, tão corada como o sangue e com os cabelos tão negros como a madeira da janela, razão pela qual lhe deu o nome de Branca de Neve. (Irmãos Grimm, 1994, p. 4).

Eis a resposta, o nome da protagonista era proveniente das suas características físicas, ou seja, ela tinha esse nome por ser tão alva como a neve, logo, era uma linda menina.

Encontramos aí uma ideia primeira referente à cor clara da pele: a cor branca se sobrepõe nesse contexto como condição de beleza. Em seguida, ainda sobre essa relação: “Era tão linda como o clarear do dia.” (*Ibidem*, p. 5). Outra vez, utiliza-se do verbo “clarear” para fazer alusão à beleza.

Branca de Neve era tão bela que a colocaram num caixão de vidro, e por isso não poderia ser enterrada. “Nós não podemos cobri-la com essa terra preta!” (*Ibidem*, p. 20).

Os anões não queriam enterrar Branca de Neve para não “sujá-la” com aquela terra, pois a cor preta da terra não era digna de cobrir tanta beleza. E assim percebemos a marginalização da cor negra nesse conto; enquanto a cor branca apresenta-se como sinônimo de beleza, de pureza, de dignidade, a cor preta apresenta-se como feia, inferior e, sobretudo, indigna perante a cor branca.

Prosseguindo com a análise do conto, deparamo-nos com a segunda ideia, a de que a mulher sente inveja da beleza das outras mulheres, já que todo o enredo é centrado na inveja da madrasta, pelo fato de a Branca de Neve ser muito bela; por conseguinte, aí vemos a busca incessante pela beleza.

Dando sequência, observamos que durante todo o processo de perseguição, de sofrimento pelo qual passa a protagonista Branca de Neve, esta encontra na figura masculina um grande porto seguro. Inicialmente

na figura do caçador, que não a mata e a deixa fugir; em seguida, surgem os anões, que a ajudam, acolhendo-a; e, por fim, o príncipe, que surge como recompensa por todo o seu sofrimento e com o qual viverá feliz para sempre.

Temos aí uma afirmação da segunda ideia, a de que a mulher não pode ser amiga de outra mulher, pois há uma relação de competição, de rivalidade entre elas, que causa a inveja. Como também temos a apresentação de uma terceira ideia, a figura do homem como protetor; e ainda sobre a figura masculina, podemos situar uma quarta ideia, a da resolução de todos os problemas através do casamento heterossexual.

Examinamos ainda uma quinta ideia relacionada a questões de gênero: há uma definição de papéis, já que Branca de Neve, ao chegar para morar com os anões, depara-se de imediato com a separação das tarefas cabíveis aos homens e à mulher: “Se quiser, pode morar conosco, cozinhar, lavar, costurar, tricotar, manter a casa limpa e em ordem e nada lhe faltará”. (*Ibidem*, p.10).

E, continuando a leitura do conto, percebemos que ela seguiu as recomendações: “E ficou com eles. Ela encarregou-se de manter a casa em ordem. Pela manhã, eles saíam à procura de diamantes e ouro, e voltando à noite, quando a comida já estava pronta. (*Ibidem*, p.10).

Outra ideia que predomina nesse conto, e que podemos enumerar como a sexta, se refere à questão comportamental da mulher, a protagonista; apesar de todo o sofrimento, ela é passiva, submissa, frágil e ingênua.

Essa breve investigação acerca das ideias que subsistem no conto “Branca de Neve” comprova a existência de ideologias vinculadas à figura da mulher, por meio das quais o sistema patriarcal e machista é propagado, como também podemos perceber a apresentação de uma etnia que se sobressai em detrimento das outras, valorizando-se, portanto, um ideal de beleza eurocêntrica.

Todas essas questões foram possíveis de averiguação, uma vez que as formações discursivas são evidentes, como também os efeitos de sentido na formação do sujeito social. E assim permitiu-se o aprofundamen-

to dos temas levantados, abrindo-se espaços para discussão e pesquisas, a fim de compreendermos questões inquietantes, como, por exemplo: entender como padrões eurocêntricos foram e ainda são difundidos como padrões únicos, e a distinção de papéis de acordo com o gênero biológico. Dessa forma, ficou explícita a propagação de ideologias através do discurso, considerando a história e as condições de produção.

Considerações finais

Na nossa experiência em conduzir o trabalho de leitura e análise discursiva do gênero conto de fadas, com uma turma de estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, pudemos constatar interesse, engajamento e protagonismo dos/as participantes. Os/as próprios/as alunos/as identificaram ideologias de gênero e etnia presentes no conto Branca de Neve, além de apontarem outros contos que disseminam ideologias semelhantes.

Por termos selecionado um conto já conhecido pelos/as estudantes, essa memória discursiva permitiu que a análise atentasse às condições de produção, situando o texto no momento histórico, local e ideológico, identificando as formações ideológicas presentes, bem como formações discursivas que disseminam as ideologias postas.

Nesta releitura, os/as estudantes demonstraram uma identificação como “excluídos/as” dos padrões de beleza idealizados, tecendo críticas à propagação desses ideais. No tocante às relações de gênero, o sistema patriarcal, o machismo, foram questões bem inquietantes; foi posto em pauta o “ensinar a ser homem e a ser mulher”, trazendo à discussão outras formações discursivas, como a família e a igreja, instituições que propagam e fortalecem esse discurso de distinção de papéis.

Por ora, finalizamos a apresentação do nosso trabalho em desenvolvimento, fortalecendo nossa concepção sobre a intrínseca relação entre discurso, ideologia e formação do sujeito. Acreditamos que a literatura infanto-juvenil faz parte do aparelho ideológico cultural, apresentado por Louis Althusser e posto também por Bourdieu, e que o gênero contos

de fadas é amplamente difundido e aceito na sociedade, sendo capazes de propagar discursos ideológicos capazes de agir na formação do sujeito.

Salientamos, ainda, que o campo teórico da Análise do Discurso permite uma leitura crítica, consciente, e, portanto, pode ser adotada nas aulas de língua portuguesa, pois, ao considerar elementos fora do texto, como a história, a ideologia e o sujeito enquanto sua posição, propicia aos/às estudantes autonomia e participação efetiva nas práticas sociais.

Referências

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos do Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1987.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHÍNOV, Valenti Nikolaiévitch. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/ SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CÂNDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade**. São Paulo: Quatro Editor, 2002.

COUTINHO, Afrânio. **Notas de Teoria Literária**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GRIMM, Irmãos. **Branca de Neve**. Porto Alegre: Kuarup, 1994.

JESUALDO. **A Literatura Infantil**. São Paulo: Cultrix, 1980.

LIMA, Alceu A. **A Estética Literária e o Crítico**. Rio de Janeiro: Agir, 1954.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MIOTELLO, Valdemir. Ideologia. *In*: BRAIT, Beth. **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso**. Trad. Eni Puccinelli Orlandi et al. 4^a ed. Campinas: Unicamp, 2009.

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso: Princípios & Procedimentos**. Campinas: Pontes, 2020.

POUND, Ezra. **ABC da Literatura**. São Paulo: Cultrix, 2006.

TATAR, Maria. **Contos de Fadas**. Rio de Janeiro: Zahar Editor, 2004.

COMPORTAMENTOS DO *DIZER* EM ARTIGOS CIENTÍFICOS QUALIS A1 DE LINGUÍSTICA: UM PERCURSO METODOLÓGICO PARA A ANÁLISE DE GÊNEROS DE TEXTO NA LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL

Clara Regina (UFPB)¹
Elaine Espindola (UFPB)²

Considerações Iniciais

O *dizer* é tipicamente um processo verbal (Halliday, 1994; Halliday; Matthiessen, 2004; 2014), que funciona em contextos nos quais pessoas ou entidades reportam e verbalizam algo, um conteúdo ou um fato específico. Como tais precursores da teoria da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) apresentam, esse processo desempenha lugar de destaque no discurso científico, por possibilitar citar e relatar conhecimentos investigados, ao tempo em que evidencia os pesquisadores responsáveis por divulgá-los.

- 1 Doutoranda em Linguística no Programa de Pós-Graduação em Linguística (Proling), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Integrante dos grupos de pesquisa: Contextos Profissionais Investigativos: Linguística Sistêmico-Funcional (CPI da LSF/ UFPB/ CNPq); HEDRA EU (Australia National Universitys Institute for Communication in Healthcare); e do Grupo de Pesquisa Sistêmica, Ambientes e Linguagens (SAL/ CNPq). Contato: clararegina@servidor.uepb.edu.br.
- 2 Professora Adjunta da Universidade Federal da Paraíba UFPB/CCHLA/DLEM. Participante do Grupo de Pesquisa Sistêmica, Ambientes e Linguagens (SAL/CNPq), do Grupo em Linguística Forense na UFSC e do Núcleo de Estudos em Língua Portuguesa (NELP-UFSM). Líder do HEDRA EU/ BRAZIL e do CPI da LSF. Contato: elaespindola.ufpb@gmail.com.

Como ratificado por Fuzer e Cabral (2014, p. 72), processos verbais contribuem para a criação de uma narrativa, tornando possível a existência de passagens dialógicas. Dentre tantos discursos desenvolvidos com tais processos, jornalistas os utilizam, quando atribuem a fontes exteriores o que é informado; também pesquisadores, em seus textos, citam e relatam argumentos e pontos de vista de outros pesquisadores. Assim, os processos verbais funcionam de modo recorrente nos discursos jornalístico e científico, visto que faz parte das características desses discursos evidenciar um conteúdo a partir do que outras pessoas têm a dizer sobre ele.

Particularmente no discurso científico, pesquisadores divulgam, em seus textos, um conhecimento fundamentado em textos de outros pesquisadores. A forma como este discurso é construído diz respeito ao discurso de outros autores, a um levantamento de dados que comprovem uma problemática questionada e à apresentação de resultados da investigação científica desenvolvida. Com isso, quando um discurso é utilizado para fundamentar um conhecimento em produção, essa retomada transpõe um contexto de produção de um outro conhecimento, cujos pesquisadores empreenderam um caminho teórico-metodológico de produção e validação de conhecimento científico.

Nesse percurso contínuo, apresentado com base em Halliday (1994) e Halliday e Matthiessen (2004; 2014), o ponto de chegada é o nível para além da oração, qual seja, da própria metáfora gramatical. Nos nossos dados, tal comportamento metafórico é observado nas escolhas semânticas que pesquisadores desenvolvem quando, mediante um uso de uma forma do *dizer*, evidencia, em um sentido complexo e abstrato, o que outros autores haviam divulgado em pesquisas anteriores.

Neste trabalho, evidenciamos o discurso científico. Partimos da visão primeira de que escrever é agir em um contexto de cultura, isto é, conforme entendemos com Espindola (2022), é comunicar-se em contexto de uso. Com esse entendimento, selecionamos artigos científicos como objeto empírico de investigação, dada a sua representatividade de constituir e divulgar pesquisas científicas, nas diversas áreas do saber, bem como por servir de parâmetro avaliativo em situações institucionais de pes-

quisa no Brasil e afora, como no julgamento da qualidade de programas de pós-graduação e de revistas científicas. Desse contexto, objetivamos analisar os vários empregos do *dizer* em artigos científicos de Linguística. Para tanto, mapeamos as ocorrências do item lexical *dizer*, nos 12 artigos de Linguística Qualis A1, através do programa computacional de análise qualitativa Atlas.ti versão 9.

Diante disso, para este capítulo, construímos um plano organizacional que evidencia padrões de funcionamento léxico-gramatical no discurso científico. Retomamos os estudos prévios da LSF acerca do discurso científico. Na sequência, relatamos a metodologia empreendida. Logo após, apresentamos a discussão e os resultados de análises dos dados, seguidos das conclusões acerca desse funcionamento.

O discurso científico e a LSF no Brasil: um percurso teórico-metodológico e um recorte de um/ para um caminho analítico léxico-gramatical

Apesar de as três últimas décadas serem de crescente investigação sobre como a LSF possibilita investigar o discurso científico do Brasil (Bernardinho, 2012; Fuzer, 2012; Melo; Espindola, 2014; Motta-Roth, 2006; Ninin, 2012; 2014; 2015; Ninin; Barbara, 2013; dentre outros), ainda há muito o que pesquisar acerca de sua funcionalidade. Não apenas por este ser progressivamente desenvolvido por uma quantidade crescente de pessoas com a oportunidade de estudar no Ensino Superior. Mas, sobretudo, por causa do papel social de a ciência poder impactar a própria organização social, bem como por poder colaborar para o crescimento profissional e humano de seus pesquisadores. Nesse sentido, o discurso científico é constantemente atualizado por pesquisadores, que se desenvolvem enquanto pessoas e profissionais (Navarro, 2017; 2018) e podem impactar o progresso do seu contexto social.

Desde os primórdios da Gramática Sistêmico-Funcional, a exemplo de Halliday (1994), a LSF apresenta meios de investigar atividades discursivas e sociais pelo entendimento de como pessoas se comunicam entre si, de como textos retomam outros textos e de como estruturas menores de um texto são projetadas em outros de seus estratos. Nas proje-

ções, as escolhas linguísticas de categorias léxico-gramaticais não são realizadas aleatoriamente, mas hierarquizadas em estratos fonológicos, grafológicos, sintagmáticos, semânticos e discursivos inter-relacionados e interdependentes.

Ao demonstrarem como os recursos de projeção fundamentam, relacionam e arquitetam ideias, Melo e Espindola (2014) verificam que construções realizadas por meio de recursos léxico-gramaticais constituem um sistema semântico de projeção que sinaliza a transmissão das enunciações próprias e alheias. A verificação foi possível pela análise da escrita reflexiva profissional de relatórios de estágios supervisionados, produzidos por professores em formação inicial, de uma Licenciatura em Letras, em Língua Portuguesa e em Língua Inglesa. A análise evidencia o uso de *pensar, refletir, explicar, ver, sugerir e chamar*, os quais os autores dos relatórios utilizam para relatar e sugerir propostas de atividades para a Educação Básica, à medida que desenvolvem práticas de citação de literatura científica e literatura não científica, empregadas em seus relatórios.

A constituição do discurso científico, imbricada no próprio conhecimento profissional de uma área do saber, é investigada em textos científicos da Engenharia Civil, por Fuzer (2012). Sua análise de processos verbais comprova que os verbos mais frequentes, nos 51 textos investigados, *recomendar* e *especificar*, além de funcionarem como processos de semiose do tipo comando, reverberam características do discurso científico nessa área, as quais se relacionam ao seu fazer profissional e à sua habilidade com normas técnicas.

Pesquisas como estas (dentre tantas outras a serem citadas) alargam as considerações de Halliday e Matthiessen (2004; 2014) sobre o funcionamento da linguagem. Especificamente no decorrer do capítulo 10 dessas obras, da metáfora gramatical, estes autores evidenciam também a constituição do discurso técnico e científico: ao remodelar o que é conhecido no senso comum, a ciência reconstrói, pois, sucessivamente, a experiência das atividades sociosemióticas. Desse modo, essas pesquisas em tela afirmam a importância de se investigar a funcionalidade e seus aspectos organizacionais do discurso científico, sobremaneira devido à constante necessidade de atualização das ciências.

Desse cenário investigativo, assim como Cabral e Bárbara (2012) priorizam a metafunção ideacional na análise dos dados, investigamos, de maneira especial, seu desdobramento na metafunção lógica. Nosso foco são os diferentes comportamentos do *dizer* (Halliday; Matthiessen, 2004; 2014) em artigos de Linguística. O trajeto inicial de análise se localiza no sistema de transitividade, com ênfase nos processos verbais. Evidenciamos, com isso, os aspectos linguístico-discursivos na articulação, compreensão e produção dos significados textualmente construídos.

Na transitividade de processos verbais, os participantes das orações verbais são tipicamente: (I) *Dizente*, o falante (humano ou fonte simbólica); (II) *Verbiagem*, conteúdo do que é dito, que pode ser representado pelo nome do conteúdo, do dizer e da própria língua; (III) *Receptor*: a quem é dirigida a mensagem; (IV) *Alvo*, a entidade atingida pelo processo de dizer. O papel da Verbiagem pode ser ainda exercido por outra oração, do tipo *Citação* ou *Relato*. A *Citação* é uma oração projetada que reproduz a fala, introduzida, na escrita, geralmente por aspas ou, especificamente em diálogos, por travessão. Citações representam vozes externas como a responsável pelo conteúdo, sem interferência do produtor do texto. *Relatos* atribuem o conteúdo do dizer a vozes externas, porém não necessariamente com as mesmas palavras. Frequentemente, o relato é uma síntese do dizer, através do entendimento de quem está reproduzindo o discurso. (Fuzer; Cabral, 2014; Halliday; Matthiessen, 2004; 2014).

Para que nosso estudo fosse, pois, desenvolvido, utilizamos a seguinte metodologia.

Metodologia

Os dados que compõem o *corpus* deste trabalho são doze artigos disponibilizados *on-line* em periódicos científicos Qualis A1 do Brasil, conforme a classificação oficial, de 2016, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES). Foi feito um levantamento dos periódicos Qualis A1 da área de Linguística, de 2016, em que constam 107 registros de periódicos. Destes, quatorze são os periódicos nacionais Qualis A1, que também aceitam trabalhos escritos em língua estrangeira, sobretudo, da Língua Inglesa, e publicam artigos de Linguística, escritos

em língua materna. Desse total, em 2020, não há artigos de Linguística nas seguintes revistas, em que esta é uma disciplina secundária: (1) *Estudos Avançados*; (2) *Estudos Feministas*. Logo, foram selecionados doze periódicos.

Nesse íterim, por escolha metodológica de caráter representativo, foi coletado o primeiro artigo da grande área da Linguística do primeiro volume que tivesse tal publicação com os referidos critérios estabelecidos, considerando uma ordem cronológica crescente do primeiro para o último volume de quando a coleta foi realizada.

O Quadro 1 elenca os artigos científicos coletados nos periódicos dispostos, conforme a ordem numérica seguida. Ademais, a data de edição exposta para cada artigo confirma a sua publicação em um recorte de tempo representativo; quando da ausência do mês de divulgação, o número e a data de publicação do periódico são apresentados como as informações temporais da edição.

Quadro 1 – Artigos científicos Qualis A1 de Linguística

Identificação	Periódicos	Título, autor e ano	Edição
Artigo 1 – AL#1	Alfa: Revista de Linguística	O dispositivo da maternidade em <i>Tudo sobre minha mãe: entextualizações e processos escalares</i>. (Gonzalez, Moita Lopes, 2020).	Jun.
Artigo 2 – AL#2	Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso	“É verdade este bilete”: relações dialógicas e(m) discurso no ci-berespaço. (AZZARI; AMARANTE, ANDRADE, 2020).	Jan./ Mar.
Artigo 3 – AL#3	Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi	Amazônia em pedaços: discursos sobre a divisão do Pará no jornal <i>Correio do Tocantins</i>. (BRAGA, COSTA, 2020).	Jan./ abr.
Artigo 4 – AL#4	Cadernos de Estudos Linguísticos	O sistema aspecto-temporal da língua karitiana (MÜLLER, FERREIRA, 2020).	Mar.

Artigo 5 – AL#5	Cadernos de Tradução	A tradução de humor no teatro ocu- lar. (LUIZ, 2020).	Ago.
Artigo 6 – AL#6	DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada	Sobre a estrutura dos PPs locativos no português. (BASSO; FERREIRA, 2020).	Jan./ mar.
Artigo 7 – AL#7	Ilha do Desterro	Mecanismos para o desenvolvi- mento do letramento crítico (vi- sual) no livro didático de inglês. (KUMMER; HENDGES, 2020).	Jan.
Artigo 8 – AL#8	Linguagem e Ensino	A escrita no ensino fundamental II: uma análise linguística do erro ortográfico à luz dos modelos basea- dos no uso. (SOUZA, 2020).	
Artigo 9 – AL#9	Linguagem em (Dis)curso	Manutenção do tópico discursivo de resenha de estudantes com auto- ria compartilhada em escrita cola- borativa na WIKI. (PAIVA, 2020).	Jan.
Artigo 10 – AL#10	Linguística	Obsolescência ou persistência: o mais-que-perfeito conjuntivo. (COAN, 2020).	Jun.
Artigo 11 – AL#11	Revista Brasileira de Linguística Aplicada	Repertórios linguísticos como índices biográficos: representações (auto) multimodais de estudantes indígenas por meio de retratos lin- guísticos. (NASCIMENTO, 2020).	Jan./ mar.
Artigo 12 – AL#12	Trabalhos em Linguística Aplicada	Tradução e interpretação educa- cional de libras-língua portu- guesa no ensino superior. (GOMES; VALADÃO, 2020).	Jun.

Fonte: Elaboração própria, com base na Capes (2016).

Conforme exposto no Quadro 1, foi atribuído um código alfanumérico para cada artigo do *corpus* em análise. A título de ilustração, o arti-

go 1 de Linguística é identificado como AL#1, e assim sucessivamente. Através desse quadro, evidencia-se a diversidade de conteúdos e subáreas presentes no que se entende pela grande área da Linguística. Diante dessa pluralidade e com base em uma observação prévia do *corpus*, na qual procuramos reconhecer o contexto de cada artigo (quem produziu, qual local de publicação, em que período, para qual público-alvo, com qual objetivo de pesquisa, a partir de qual questionamento e base teórica, a qual resposta e discussão de dados chegaram) mapeamos, com o auxílio do software Atlas.ti, formas do *dizer*, presentes nos artigos selecionados como *corpora* deste estudo, expostas no Quadro 2.

Quadro 2 – Mapeamento do *dizer* pelo Atlas.ti

	Artigos/ ocorrências												
	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12	
Dizer- : dizer; dizeres	3	7	5		10	5	2			4		1	
Diz- : diz; dizem; dizendo; dizia	1	5	4	2	9	9	3	1	2	1	5		
-Diz- : dizibilidade; contradizer; condizente	1	1			1							1	
Dig- : digam		1											
Disse- : disse					1	1							
Dire-, dira-, diri-: diríamos										1			
Dito-: dito; contraditório; sobredito		10	1		1		1			1		1	
TOTAL	5	24	10	2	22	15	6	1	2	7	5	3	102

Fonte: Elaboração própria.

No mapeamento, a partir da busca pelo item: (1) *dizer-*, encontramos *dizer* e *dizeres*; (2) *diz-*, foram identificados *diz*, *dizem*, *dizendo* e *dizia*; (3) *-diz-*, encontramos *dizibilidade*, *contradizer* e *condizente*; (4) *dig-*, identificamos *digam*; (5) *disse-*, chegamos a *disse*; (6) *dire-*, *dira-*, *diri-*, alcançamos *diríamos*; (7) *dito-*, achamos *dito*, *contraditório* e *sobredito*. Como ilustrado, foram encontradas 102 formas de o item lexical *dizer*, suas flexões e derivações (Basílio, 2000; 2004; Batista, 2011; Kehdi, 1999; 2002). Com essa

identificação, deu-se início ao tratamento do *corpus*, mediante a observação de como as várias formas desse léxico funcionava nas orações e nos complexos oracionais, para que fossem observados os dados de análise. O mapeamento foi, pois, a maneira de iniciar uma organização dos dados, foi o caminho para localizar o comportamento do léxico no contexto de cada artigo de Linguística em questão. Todo o relatório com os artigos, suas orações e os seus complexos oracionais, em que apareciam o *dizer*, está em análise, como parte de uma pesquisa maior. Para este capítulo, selecionamos determinadas partes desse relatório, apresentadas adiante, na seguinte seção de análise e discussão.

Nesse recorte, com o uso do Atlas.ti, consideramos as várias formas do *dizer*, sobretudo, em suas flexões desinenciais. Por ora, não analisamos as formas derivadas *contraditório* e *sobredito*. Assim, os dados desta pesquisa são as realizações de *dizer*, em nível lexical, ainda quando tais realizações sucedam por nominalização ou pela sua forma nominal no gerúndio.

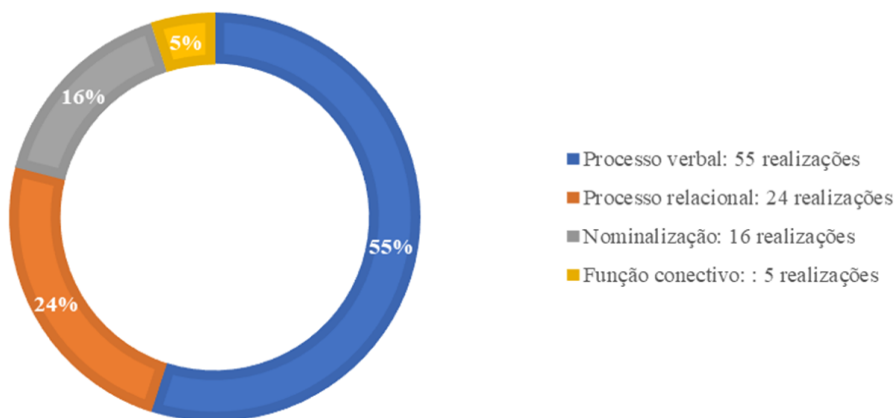
A léxico-gramática e a organização do discurso científico

Os dados são analisados a partir de quatro categorias, as quais são apreendidas a partir de como o *dizer* se comporta em diferentes realizações no *corpus* coletado. Do contexto de artigos científicos de Linguística, a partir de uma observação prévia do funcionamento do *dizer*, identificamos diferentes padrões de realização léxico-gramatical. Muitas vezes, o *dizer* aparece metaforicamente, isto é, sai de sua forma congruente: o *dizer simples*. No nível da oração, o *dizer* funciona também como integrante de outro tipo de processo, a exemplo de orações em que sua realização está mais próxima ao processo relacional – no *que diz respeito à*. Também identificamos o *dizer* em uma realização atípica, como outra ocorrência, em um nível abaixo da oração, como ocorre em nominalizações, realizadas em grupos nominais do tipo *o dizer/ os dizeres*. Ainda, em outra categoria, o *dizer* funciona como elemento textual, enquanto conector de oração paratática – em relação lógico-semântica de Elaboração.

Conforme ilustrado, e exemplificado a seguir, foram analisados 55 dados na categoria do *dizer* como processo verbal, 24 dados na categoria

do item lexical *dizer* quando este integra *dizer respeito à* e ocorre na função de processo relacional, 16 dados na categoria do item lexical *dizer* quando este funciona como nominalização e 5 do item lexical *dizer* quando este funciona como conector, em grupo conjuntivo. No total, foram 100 as realizações do *dizer* analisadas. As quatro categorias de análise, apreendidas do tratamento do corpus, estão esquematizadas na Ilustração 1.

Ilustração 1 – Comportamentos do *dizer* nos AC Qualis A1 de Linguística



Fonte: Elaboração própria.

As várias realizações do *dizer* foram identificadas e analisadas especialmente na perspectiva *de baixo*, no sistema de transitividade da língua, no estrato da léxico-gramática. Nesse sistema, suas estruturas expressam um significado representacional de que a oração é sobre algo em específico, em determinado processo, com participantes e circunstâncias associados (Halliday; Matthiessen, 2014, p. 361).

Nos dados em análise, a maior ocorrência de realização do item lexical *dizer* acontece como processo verbal. A partir desse levantamento inicial, mapeamos essa realização típica de Verbiagens e projeções, no Quadro 3:

Quadro 3 – Realizações do *dizer* como processo verbal nos AC Qualis A1 de Linguística³

Realizações	Ocorrências	Exemplo
Verbiagem de conteúdo	12	(1) ⁴ Não que seja ruim, mas grande parte dos filmes brasileiros como Tropa de Elite e Cidade de Deus já utilizaram esse recurso e apesar de ajudar muito no entendimento da história, tais filmes se atrapalham ao utilizá-lo e muitas vezes <u>o narrador diz⁵ algo explícito</u> , prejudicando a emoção proporcionada pela cena, o que também torna o filme algo até cansativo pelo excesso de narração. (AL#9)
Verbiagem de resumo	3	(2) Por conta disso, o trabalho de Svenonius (2006, 2010) é desenvolvido com uma metodologia rigorosa e apresenta uma série de argumentos favoráveis à presença de um núcleo sintático denominado AxPart (“parte axial”) na f-seq. Esse núcleo, [[⁶ conforme dissemos anteriormente]], estaria codificado em construções como ‘na frente de’, ‘ao lado de’ e ‘no topo de’ e, devido à sua presença, essas expressões seriam interpretadas como uma determinada região projetada a partir de um eixo e não como uma parte material de um objeto. (AL#6)

3 Neste quadro, bem como nos demais com dados de análise, são apresentados exemplos ilustrativos de cada tipo de realização do *dizer*.

4 ||| é um símbolo convencional que indica divisão de complexo oracional; e || indica divisão de oração. (Halliday; Matthiessen, 2014, p. x).

5 As realizações do *dizer* são destacadas em negrito; seus participantes em sublinhado.

6 [[]] é um símbolo convencional que indica encaixamento de oração (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. x).

Projeção de Relato	28	<p>(3) Em suma, temos dois testes inconclusivos, dois que se aplicam e dois que não podem ser aplicados em PB. Portanto, [[com base apenas nos testes oferecidos por Svenonius (2006) para identificar um elemento que lexicaliza AxPart,]] não podemos dizer se no PB o núcleo de sintagmas preposicionais <u>que denotam uma região projetada a partir do FUNDO</u> <u>é um elemento nominal ou não, ao menos em uma primeira análise.</u> (AL#6)</p> <p> No tocante ao humor, Fortuna ressalta a perfeição com que o ator deve externalizar, [[melhor dizendo]], traduzir o O QUÊ – o conteúdo escrito – em consonância com o COMO – gesto, faces, maquiagem, etc – no momento da encenação, porém (4) podemos dizer que perfeição é um termo caro a arte dramática, principalmente à arte do ator, <u>e pensamos melhor no esforço e no manejo do ator para com o texto escrito, tendo em mente sua criatividade e sua percepção do conteúdo cômico</u> <u>que ele traduzirá em voz, gestos, etc,</u> uma vez que o ator, tendo domínio da técnica da atuação, é capaz de demonstrar perspicácia, “não se permitindo mais ser escravizado por ela. (AL#5)</p>
Projeção de Citação	3	<p>(5) A atividade 2 diz “Agora, imagine <u>que você está no programa de acampamento apresentado acima</u> <u>e tem muitas novidades</u> <u>para contar a sua família e amigos.</u> (...) (AL#7).</p>
Projeção de complexos, em (6): ocorre projeção de Citação, dentro de Verbiagem de conteúdo; nessa Citação, há outra (7) Verbiagem de conteúdo.	1 1	<p>(6) O texto da seção apresenta dicas de viagem para estudantes de intercâmbio e a atividade 7 (Figura 4), [[que é a última da seção]], diz o seguinte em português: “<u>Se você tivesse</u> <u>que dar dicas de segurança sobre seu país para um estrangeiro,</u> (7) o que você diria? <u>Que informações no texto você mudaria?</u> <u>Você incluiria alguma outra informação?</u> <u>Discuta com um colega</u> e, depois, <u>tome notas</u>”. (AL#7)</p>

Projeção de Relato com citação	4	(8) Já Fiorin (2016: 184) diz <u>que, “no português moderno, usa-se tal “embreagem” em orações condicionais e concessivas em que o subjuntivo é de rigor”</u> (como em 09). (AL#10)
Citação dentro de citação	1	(9) Entrevistador: “E vocês conversavam para poder editar ou editavam como lhes interessavam?” Redator 2: “Nós temos um grupo no Whatsapp, nele dizíamos “ó, tá feito lá”, e agora eles (integrantes do grupo) pediam pra dar uma lida, <u>ai eu li e editei o que eu achei que era necessário.”</u> (AL#9)
Total	55	

Fonte: Elaboração própria.

Estas realizações são investigadas do ponto de vista do que é dito, ou seja, de processos cujo verbo reporta algo verbalizado por alguém (no Quadro 3, os exemplos 1, 2, 3, 4, 7, 8 e 9) ou alguma entidade simbólica (no Quadro 3, os exemplos 5 e 6). Nesse processo, nossos dados tiveram maior produtividade quando funcionaram como projeção de Relato (28 ocorrências) e Verbiagem de conteúdo (doze ocorrências). Ambos os tipos de ocorrências evidenciaram duas características observadas. Em primeiro lugar, o discurso em questão representa linguisticamente um conhecimento adquirido a partir do que outros pesquisadores desenvolveram e também representaram linguisticamente em seus textos. Assim, nossos dados dialogam com as considerações de Halliday e Matthiessen (2014) de que processos verbais são usados em textos desse discurso, especialmente com a função de retomar o que autores disseram.

Em segundo lugar, os dados mostraram as particularidades da área em investigação no contexto de periódicos Qualis A1 de Linguística, em que seus autores não só representam linguisticamente o que investigaram, mas também priorizam textualizar essa representação a partir de suas próprias palavras. Dito de outro modo, os pesquisadores desen-

volveram com menos ocorrência (cinco, no total) as projeções de Citação, em que o discurso reportado é apresentado com as mesmas palavras do autor referenciado. Assim, como os dados evidenciam, no discurso científico, o conteúdo das várias atividades sociosemióticas representadas recebem destaque e maior produtividade nas orações e nos complexos oracionais de *dizer*, denominados processos verbais.

Na análise desenvolvida, observamos o uso do item lexical *dizer* com outros comportamentos sintáticos, semânticos e discursivos. Quando o *dizer* é realizado como parte integrante de processo relacional, como parte que acompanha a nominalização *respeito*, as relações estabelecidas funcionam como orações relacionais circunstanciais. Ao estabelecerem relações entre duas entidades, processos constituem as orações relacionais, em que há dois tipos de participantes inerentes. (Fuzer, Cabral, 2014, p. 64). São orações que comumente representam características e identidades de seres no mundo, que possibilitam criar e descrever personagens e cenários em narrações, que contribuem na definição de conceitos. (Fuzer, Cabral, 2014, p. 65). No caso das orações relacionais circunstanciais de assunto, o processo relaciona um participante do tipo Portador a um participante do tipo Atributo Circunstancial de assunto, de modo que são estabelecidas relações atributivas (Fuzer, Cabral, 2014, p. 66). Nos nossos dados, as análises que desenvolvemos estão ilustradas no Quadro 4.

Quadro 4 – Realizações do *dizer* como parte integrante do processo relacional *dizer respeito*

Realização	Ocorrências	Exemplos
Circunstancial de assunto	24	(10) As ideologias linguísticas dizem respeito , por exemplo, ao status de superioridade ou inferioridade de uma língua particular num dado contexto, sobre sua legitimidade, sobre adequação, sobre aquisição e aprendizagem, sobre contatos linguísticos e multilinguismo, sobre restrições e proibições, e, quase sempre, sobre identidade (KROSKRITY, 2004, p. 497-498). (AL#11)
		(11) Nesta direção, faz sentido pensar que o “inesperado” na trajetória do estudante bororo, especialmente no que diz respeito à sua mobilidade transnacional, [[que se reflete em seu repertório linguístico,]] se deve a uma dimensão constitutiva da colonialidade que, [[ao hierarquizar racialmente corpos, conhecimentos, memórias e práticas comunicativas,]] situou-os numa dimensão do passado em relação às experiências do colonizador, negando, como estratégia de subalternização, a sua contemporaneidade. (AL#11)
		(12) Em PB, apenas nomes que dizem respeito a uma região projetada a partir do FUNDO podem ser modificados, desse modo, como o comportamento de nomes e partes axiais nessa língua é o mesmo que aquele observado em inglês, o teste da modificação por sintagma de medida é aplicável ao PB. (AL#6)

Fonte: Elaboração própria.

Conforme exemplificado no Quadro 4, há 24 ocorrências do grupo *dizer respeito*, que significa *refere-se*, como processo relacional. Nessas ocorrências, suas expansões no complexo oracional (Halliday; Matthiessen, 2014, p. 432) manifestam relações lógico-semânticas que também se referem a algo no plano de uma representação sociosemiótica linguística. Nesse caso, a referência é manifestada nas relações estabelecidas entre um Portador e um Atributo, em circunstâncias de assunto. Nos exemplos 10, 11 e 12, os Portadores são *As ideologias linguísticas*, o “*inesperado*” na trajetória do estudante bororo e *nomes que*, respectivamente.

Estes são relacionados pelo processo *dizer respeito* aos seus respectivos Atributos, os quais são os demais destaques em sublinhado, no Quadro 4.

Outro comportamento do item lexical *dizer* ocorre como nominalização, no Quadro 5:

Quadro 5 – Realizações do *dizer* como nominalização do processo *dizer*

Realizações	Ocorrências	Exemplo
Forma nominal infinita	10	(13) Essa questão corrobora os dizeres de Albres (2019, p. 44) ao pontuar que “a atuação do intérprete[/tradutor] é influenciada pelo sentido construído sobre esse outro com quem trabalha diretamente–o aluno surdo”. (AL#12)
<i>Forma nominal infinita que projeta Verbiagem de conteúdo</i>	1	(14) A referência intertextual ao bilhete de Gabriel empresta certa ingenuidade ao tom sarcástico subentendido no jogo ambíguo entre os dizeres “Ordem e Progresso” e o efeito de sentido de humor, com base na ironia, aplicado ao bordão. (AL#2)
Forma nominal no particípio	3	(15) Por isso, utiliza-se o Quadro 1 para indicar o contexto e os sentidos das informações produzidas, entre o dito e o implícito nessa relação da divisão do Pará. (AL#3)
Forma nominal negativa do particípio	2	(16) Nem sempre tratada como discurso citado (como se verá nos excertos analisados mais adiante neste texto), a voz autoral do enunciado apropriado permanece como indício ambivalente de que se quer contrapor o dito com o não-dito ao fazer-se alusão ao discurso de outrem. (AL#2)
Total	20	

Fonte: Elaboração própria.

Das várias realizações do item lexical *dizer*, é curioso observar sua ocorrência com o verbo *dizer* nominalizado, em que as várias formas de *dito* e *dizeres* são nominalizações do *processo dizer*, realizado pelo próprio verbo que dá nome ao processo, isto é, pelo verbo *dizer*. Uma característica estrutural conhecida como nominalização ocorre quando qualquer elemento ou grupo de elementos é fraseado para funcionar como um grupo nominal na oração. Este grupo nominal consiste em um núcleo e uma pós-modificação na oração (Halliday; Matthiessen, 2014, p. 94). Na nominalização em foco, há, então, um nome/ grupo nominal que encapsula o *processo dizer* e os participantes desse processo: Dizente, Verbiagem, Receptor, Alvo, Citação e Relato.

No exemplo (14), *dizeres* empacota metaforicamente o *dizer* e funciona como núcleo de grupo nominal (*os dizeres*) com um elemento de grupo nominal (“*Ordem e Progresso*”), o qual desempenha a função de complemento de Verbiagem de conteúdo. Essa análise se apoia em um desempacotamento necessário, que localize não apenas o verbo *dizer* e sua forma nominalizada *dizeres*, mas que consiga retomar e analisar o *processo dizer* que precede a nominalização. Ainda que analisássemos *os dizeres* “*Ordem e Progresso*” como um grupo nominal, cujo núcleo seria *dizeres*, “*Ordem e Progresso*” empacota, neste grupo, o conteúdo do que é dito, logo, empacota o que é representado linguisticamente no processo verbal. Por esse motivo, “*Ordem e Progresso*” funciona como Verbiagem de conteúdo.

As realizações do *dizer* como nominalização confirmam que *nominalizações* empacotam uma variante metafórica (Halliday; Matthiessen, 2014, p. 268). Portanto, como os exemplos do Quadro 5 ilustram, o Núcleo/ Ente do grupo nominal é uma forma nominal que denota uma entidade (Halliday; Matthiessen, 2014, p. 323), a qual aponta para um conteúdo do que é dito, ou a própria atividade sociossemiótica de alguém dizer algo (exemplos 13, 14, 15 e 16). Além desse comportamento metafórico das nominalizações, foi recorrente, em um dos nossos artigos coletados, a realização do item lexical *dizer* na sua forma nominal do gerúndio, na função de conectivo, como ilustramos no Quadro 6:

Quadro 6 – Realizações do *dizer* como conector de oração paratática

Realizações	Ocorrências	Exemplo
Elemento textual	5	<p>(17) No tocante ao humor, Fortuna ressalta a perfeição com que o ator deve externalizar, [[melhor dizendo]], traduzir o O QUÊ – o conteúdo escrito – em consonância com o COMO – gesto, faces, maquiagem, etc – no momento da encenação, porém podemos dizer que perfeição é um termo caro a arte dramática, principalmente à arte do ator, e pensamos melhor no esforço e no manejo do ator para com o texto escrito, tendo em mente sua criatividade e sua percepção do conteúdo cômico que ele traduzirá em voz, gestos, etc, uma vez que o ator, tendo domínio da técnica da atuação, é capaz de demonstrar perspicácia, “não se permitindo mais ser escravizado por ela. (AL#5)</p> <p>(18) Para Sirkku Aaltonen (2000), a tradução teatral tem duas orientações: a primeira é de cunho linguístico, [[melhor dizendo]], textocêntrica, consequentemente, voltada à leitura, acompanhada de notas de rodapé para esclarecer ao leitor determinados aspectos da obra, como a cultura e a história, por exemplo, enquanto a segunda orientação direciona-se à questão estética, ou seja, à performance e à recepção pelo espectador. (AL#5)</p> <p>(19) [...] sendo imprescindível que haja uma mudança nas estratégias utilizadas, permitindo que “todo o elemento fundamental do texto-fonte apareça”, e que traduzir é uma atividade intersensitiva, [[melhor dizendo]], que os significados oriundos da base possam ser refletidos na apreciação do novo texto (Dusi 58). (AL#5)</p> <p>(20) Para André Helbo (1987), se não for levado em consideração o eixo temporal que difere o texto-fonte para a contemporaneidade, [[melhor dizendo]], se o teatro contemporâneo ignorar ou somente respeitar o texto fonte em sua plenitude, isso resultará no pensamento errôneo de que não existe sobreposição entre texto e performance. (AL#5)</p> <p>(21) O gênero dramático comédia foi escrito especificamente para nos fazer rir. E traduzir a comicidade, [[melhor dizendo]], o humor <<⁷ que gera essa comicidade, >> é um terreno profissionalmente interessante, porém com percalços profissionais. A peça dramática que contenha passagens cômicas deve ser traduzida de forma acessível, para produzir um efeito semelhante ao do texto-fonte, via tomada de decisão durante as escolhas tradutórias e cênicas, pensando no público frequentador do espaço do teatro. (AL#5)</p>

7 << >>: os colchetes angulares simbolizam ocorrência de oração intercalada (Halliday; Matthiessen, 2014, p. x).

Nessas várias realizações no Quadro 6, o *dizer* perde sua característica de processo e passa a constituir um grupo conjuntivo, ao funcionar como núcleo do conectivo *melhor dizendo*, utilizado como um elemento textual que interliga orações em complexos oracionais. O elemento textual faz parte de expansões do tipo *Elaboração*, nas quais o *dizer* funciona em orações que retomam e reformulam o que foi dito, a fim de clarificar a relação lógico-semântica estabelecida (Halliday; Matthiessen, 2014, p. 463).

Perante nossos dados, as análises desenvolvidas evidenciam que, no discurso científico, autores produzem pesquisa e retomam enunciações alheias em seus textos, as quais são marcadas, sobremaneira em representação semiológica da linguagem. Em particular, o discurso científico de Linguística Qualis A1 pouco marca enunciações alheias no referencial teórico, isto é, pouco explicita autores responsáveis pela enunciação alheia como participante Dizente.

A análise de dados empreendida comprova que a característica de explicitar um autor referenciado no texto como participante Dizente, na estrutura *o autor diz algo*, foi predominante no Artigo 5. Conforme o Quadro 1, esse artigo foi o que mais apresentou formas do *dizer*, depois do Artigo 2. Acontece que AL#2 foi desenvolvido para avaliar o discurso e, como consequência, o *dizer* foi recorrentemente utilizado, sobretudo, na forma da nominalização *o dito*. Em contrapartida, AL#5 se diferencia da maneira de constituir o discurso científico Qualis A1, de modo que seus complexos oracionais são menos empacotados, metafóricos e hipotáticos com coesão.

Desse modo, a partir da análise das quatro categorias identificadas nos dados em recorte, o principal resultado deste trabalho é a compreensão de como autores constituem o discurso científico, enquanto enunciam suas pesquisas.

Considerações finais

Ao partimos de uma observação do contexto de cada artigo científico em foco, este capítulo enfocou o radical 'diz' (e suas variações) e mapeou as várias realizações do item lexical *dizer*, nos artigos coletados. Este trabalho não focalizou, assim, somente a realização típica do *dizer* como processo verbal 'dizer'. A metodologia adotada seguiu o princípio da LSF de que as formas linguísticas assumem diferentes funções, a depender dos usos que se fazem delas em determinados contextos. Desse modo, cumprimos o objetivo de *analisar os vários empregos do dizer em artigos científicos de Linguística*, ao verificarmos essas realizações nas orações e nos complexos oracionais selecionados.

As identificações apreendidas evidenciam as especificidades do contexto de situação de artigos de Qualis A1 Linguística. Os processos evidenciados pouco seguem o padrão *alguém disse algo*, já que o conteúdo/motivo do *dizer* se sobressai. Nesses processos, as representações linguísticas são constituídas metaforicamente em camadas encapsuladas, com participantes com menor referência no plano da enunciação e mais referência no plano da linguagem, já que, por vezes, tais participantes são elementos textuais (a exemplo de *o que*) que retomam discursos.

Nos processos, nas nominalizações e nos conectivos, as realizações do *dizer* tanto constroem conhecimento científico com baixa frequência de marcação dos discursos alheios, quanto mostram as construções metafóricas no discurso científico de retomar o que outros autores escreveram. Mesmo quando não sinalizam isso no sistema de transitividade, tais orações deixam-no transparecer nas escolhas metafóricas dos participantes das orações.

O ponto de chegada deste trabalho é evidenciar uma metodologia de análise de gênero textual pela LSF e sua preocupação sobre o funcionamento da linguagem e da sociedade. A metodologia que desenvolvemos analisou, portanto, artigos científicos em um contínuo entre discurso, texto e gramática. Assim, o funcionamento do discurso científico foi investigado do ponto de vista léxico-gramatical.

REFERÊNCIAS

CABRAL, S. R. S.; BARBARA, L. Processos verbais no discurso jornalístico: frequência e organização da mensagem. **D.E.L.T.A.**, PUCSP, v. 28: Especial, 2012 (581-603). Acesso em: 16 de julho de 2021.

BASÍLIO, M. **Teoria lexical**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2000.

BASÍLIO, M. Formação e classes de palavras no português do Brasil. São Paulo: Contexto, 2004.

BATISTA, R. de O. A palavra e a sentença: estudo introdutório. São Paulo: Parábola, 2011.

BERNARDINHO, C.G. Artigo acadêmico: a construção de significados interpessoais. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 12, n. 3, p. 463-492, 2012. Acesso em: 16 de julho de 2021.

CAPES – Coordenação de Pessoal de Nível Superior. **Qualis Periódicos**. 2016. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/veiculoPublicacaoQualis/listaConsultaGeralPeriodicos.jsf>. Acesso em: jun. 2018.

ESPINDOLA, E. Intersection and challenges in the teaching of academic writing: voices from Europe and Latin America. In: GUSTAFSSON, M; ERIKSSON, A. **Negotiating the intersections of writing and writing instruction**. The WAC Clearinghouse. Fort Collins, Colorado. University Press of Colorado. Louisville, Colorado. 2022. p. 307-312.

FUZER, C. Realização de processos verbais em textos científicos da área de Engenharia Civil. **D.E.L.T.A.**, PUCSP, v. 28: Especial, 2012 (473-494). Acesso em: 16 de julho de 2021.

FUZER, C.; CABRAL, S.R.S. **Introdução à Gramática Sistemico-Funcional em Língua Portuguesa**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.

HALLIDAY, M. A. K. **Introduction to Functional Grammar**. 2. ed. Edition. Londres: Edward Arnold, 1994.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **An Introduction to Functional Grammar**. 3. ed. London: Edward Arnold, 2004.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **Halliday's Introduction to Functional Grammar**. 4. ed., New York, London: Routledge, 2014.

KEHDI, V. **Formação de palavras em português**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999.

KEHDI, V. **Morfemas do português**. São Paulo: Ática. 2002.

MELO, L. C. de; ESPINDOLA, E. O sistema semântico de projeção em citações na escrita acadêmica de relatórios de estágios. **Raído**, Dourados, MS, v. 8, n.16, jul./dez. 2014.

MOTTA-ROTH, D. Escrevendo no contexto: contribuições da LSF para o ensino de redação acadêmica. **33rd International Systemic Functional Congress**, São Paulo, p. 828-851, 2006.

NAVARRO, F. De la alfabetización académica a la alfabetización disciplinar. *In*: IBÁÑEZ, R.; GONZÁLEZ, G. (Eds.). **Alfabetización disciplinar en la formación inicial docente**: Leer y escribir para aprender. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso, 2017, p. 7-15.

NAVARRO, F. Más allá de la alfabetización académica: las funciones de la escritura en educación superior. *In*: ALVES, M. A.; BORTOLUZZI, Iensen (Eds.). **Formação de Professores**: Ensino, linguagens e tecnologias. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018, p. 13-49.

NININ, M.O.G. Investigaçãosobreotextoacadêmico:engajamentoemtrabalhos de mestrado. *In*: II SIELP, 2012, Uberlândia MG. **Anais do SIELP**. v. 2. p. 1-17, 2012.

NININ, M. O. G. Pode ser... Poderia ser... O uso de modalizações na escrita acadêmica. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 14, p. 175-197, 2014.

NININ, M. O. G. Escrita acadêmica e Gramática Sistêmico-Funcional: perspectivas para o ensino. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n (54.3): 593-619, out./dez. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/010318134658164921>. Acesso: junho 2019.

NININ, M. O. G. BARBARA, L. Engajamento na perspectiva linguística sistêmico-funcional em trabalhos de conclusão de curso de Letras. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. (UNICAMP), v. 52, p. 127-146, 2013.

EPÍLOGO

WHERE DO WE GO FROM HERE?

Charles Bazerman
Distinguished Professor Emeritus
University of California Santa Barbara

Thank you Acir and Richard for reminding us of the accomplishments of twenty years of SIGET in expanding awareness and understanding of genre in Brazil and the region—and of SIGET bringing Brazil’s contributions to the world. Now Brazil is recognized as one of the centers of genre research and teaching in the world, with a unique fusion of linguistic, psychological, social, and pedagogic traditions. In particular, genre studies in Brazil have concretely displayed the ways in which genre engages political discourse and shapes experiences of citizenship, with consequences for uncovering the divisions within societies and the means of overcoming them. The Brazilian fusion of genre studies has brought a deeper philosophic conceptualization and social engagement with genre, from which I have benefited.

The history and current state of genre in Brazil that Acir and Richard remind us of give me the opportunity to think about what comes next for genre studies, genre practices, and indeed all communicative practices which we in genre and activity studies attempt to understand, both here in Brazil and more globally.

But first let me summarize from my perspective what the history of SIGET has brought to the understanding of genre. First, from linguistic

traditions, genre in Brazil has developed tools for description of quasi-stabilized contemporary forms. Further Brazilian scholarship has added to the historical understanding of the historical emergence and transformation of genres, particularly within public, political, and governmental forums and the way that has been related to historical ideologies, interests, and the formation of public sphere and citizenship. The history of genres is tied up with the emergence of culture, institutions, social systems, activities, creation and distribution of knowledge, and perspectives developed within the separate spheres of communication. That is, the typifications of genre are intertwined with other typifications in society—particularly the roles and communications within activity systems by which people are brought together for cooperation, collaboration, deliberation, or contestation. These typifications carry with them expected knowledge, beliefs, intertexts, and sets of ideas that are inherent in the genres.

In some countries the activity systems and genres that education and scholarship have most attended to are most associated with professions and knowledge disciplines—along with those disciplines' accompanying ideologies, knowledge, relationships, rights of speech, etc. But in Brazil the relationship of public sphere genres with issues of race, class, and political participation have been brought to the foreground—along with how genre education can be tied to programs for social justice and social change. An important link in Brazil connecting these social commitments and education is, of course, the work of Paulo Freire and his colleagues. But also important is the connection to the Geneva school which ties psychological development to social forms and ideologies. Further the Geneva school highlights the role of systematic pedagogic sequences to foster student development into new ways of thought, perception, and identity.

Thus, in Brazil genre education has been understood as a tool of social and psychological change and as a way of addressing social inequalities at personal and communal levels. Genre-inflected interventions have been carried out and documented at every educational level from early schooling to secondary and university, as well as within socially oriented adult education. I also suspect, though you would know better than I, that

genre thinking has influenced informational and educational campaigns for adults and citizen participation by both governmental and non-governmental agencies.

One particular aspect of genre education in Brazil I find especially interesting. In most other countries influenced by genre, the work has proceeded primarily either in first language as in English speaking countries and many Spanish speaking countries, or alternatively in second language education as in China and other Asian countries. In L1 pedagogy genre serves to introduce students to the increasing specialization of writing as students become engaged in subject areas and professional careers. Thus a dominant concern of genre education in L1 is to develop and express thoughts within the thought and expression expectations of different careers. L2 pedagogy, however, has seen genre as connected to the unfamiliarity of foreign languages with a focus on forms and correctness. The thought and expression are already assumed to be within the practices of the first language. This has usually meant that for L2, genre pedagogy only becomes important at the upper reaches of education and professional life as students need to be able to read and publish within global English venues. So, in both L1 and L2 cases, genre has tended to be an educational concern for university studies and beyond. Brazil presents a more complicated picture, with genre thriving in both L1 and L2 education, as well as being a concern for all levels of education, starting with primary education. Genre education in Brazil draws on both sets of traditions, putting the traditions in dialog with each other. In part this is a result of Brazil having both a robust academic and professional life within L1, along with important professional connections with both English-speaking and Spanish Speaking L2 worlds. But it also arises from genre being seen as important for social justice and social mobility within basic L1 literacy education in primary and secondary schools.

One area of genre that has not been so well developed in Brazil inquiry, however, has been engaging a lifespan perspective, examining how people in their lives move from some genres and activity systems to others as they enter and proceed through school, engage with communities, enter and advance in professional careers, move among languages,

address social challenges, perhaps even migrate, and then enter into later life roles and projects. Lifespan development of writing has been an emerging perspective in the U.S. and elsewhere, with one important method being the interviewing techniques developed by Deborah Brandt in her books *Literacy in American Lives* and *The Rise of Writing*. Several scholars, most notably Kate Vieira, in her book *American by Paper: How Documents Matter in Immigrant Literacy*, have particularly focused on the literacy development of immigrants to the US. More recently this work has been advanced by the Lifespan Development of Writing Group (see *Lifespan Development of Writing Abilities*) and now the Lifespan Development of Writing Collaborative (see *Approaches to Lifespan Writing Research: Generating an Actionable Coherence*), both of which have been attempting to expand the methodological tools for addressing this complicated issue. While genre is not foregrounded within lifespan studies, it is always there as people write for different social groups and social activities within different genres at different moments in their lives, drawing on, adapting, transforming, or rejecting what they have learned in earlier genres as they move to new ones. For Brazil I think a lifespan approach through a genre lens might make visible many issues of social mobility, social opportunity limitation, and class reproduction, along with class and racial identity and practices. Thinking about lifespan development as genre development also opens up possibilities for social change and more equitable social participation.

The deep social engagement of genre studies in Brazil creates a potential for investigating some recent issues that are confronting the country and the world—using genre as an important way of understanding what is happening around us and how we can address these challenges more effectively. First, technology over the last three or so decades has fostered many changes in communication practices, which have attracted much attention from scholars and educators. Much linguistic research here and elsewhere has been to describe the changes of language forms and registers that accompany the new technologies, as these technologies provide new situations for the use of language, with new tools for language construction, and new affordances for multimedia. Communication tech-

nologies also change the temporalities and distribution of message with potentials for interactivity. Such social issues I find even more consequential than the questions of language form, though they may have gotten less attention. The changing technologies also provide new opportunities for use of language in classrooms, especially as cheaper and more convenient devices become more common and mobile. As teachers and scholars, therefore, we need to understand the consequences and potentials of technologies so we may best incorporate them into our classrooms.

Since technology-enabled communicative platforms and their genres transform so rapidly and transiently, faster than our research and publication occurs, currently published studies tend to look at yesterday's technology and genres, or even those of the day before yesterday. It seems impossible to keep up to date with the changing communicative landscape. So rather than studying these emerging and transforming genres as new quasi-stable entities, it might be better to study the processes of genre change and adaptation, how people learn and adjust to new technology, and then how people continue to invent and transform them. That is, the genres of rapidly changing technologies are something we can most fruitfully study dynamically as carried out by people, rather than as quasi-static forms embodied in texts. Such studies can help us understand the communicative trajectories, but even more fundamentally they can help us understand the processes and forces shaping those trajectories, and even further, how the emergence of technologies and genres can serve emergently appearing needs and opportunities. Such studies can inform the inventions of future technologies and genres—so that technological change can at least be in part driven by human dynamics and needs rather than only visions of technological possibilities.

There is an even further level we can consider the relation of technologies and genres in their social impact and their role in reconfiguring social groupings. The technological platforms and the genres that arise within them are constantly reconfiguring audiences, relationships, interactivity, communities of engagement, and social activities that can be accomplished. Focusing on the social reconfiguration and consequences associated with emerging genres can help us understand the commu-

nicative changes going on around us and help orient students to their changing communicative worlds. What may be correct or expected at one moment may not be correct or expected at another. More useful than teaching transient changes in forms is to help students diagnose the dynamics of what is happening and how they can adjust and invent genres to speak to their changing socio-communicative worlds.

Apart from the technologies that mediate communication and give rise to new genres and social groupings, many other forces and situations are bringing about new communicative needs within new social configurations. Climate change poses multiple social issues of political communication and mobilizing social cooperation, but also creates new needs for information sharing in both public and professional spheres (see *Genre in the Climate Debate*). Climate change will also likely be accompanied by even greater dislocations of economics, nutrition, agriculture, conflict, and immigration. Economic maldistribution and inequity are likely to increase as people are likely to struggle to survive in rapidly deteriorating conditions. While pressures for immigration have been around for a time, the dislocation and movement of peoples will be increasing. Communication among dislocated people and international organizations supporting them create new networks of meaning, cooperation, and communication, as well as different activity networks of receiving communities, both welcoming and threatening. Distribution of resources will require new forms of collaboration and communication, along with genres mediated by technologies. Cultural struggles from climate change dislocations, both of conflict and accommodation, are also likely to give rise to consequential genres and networks of communication.

Related, but distinct from both technology and climate change, are the challenges to our modes of governance and political participation. The kinds of problems needing to be addressed by our countries' governments in the economic, globalization, agricultural, climate, and immigration spheres along with the changing means of political organization, spread of information and disinformation, and ideological movements again rely on genres of communication and the activity systems they mediate and circulate among. While I do not have any specific solutions

or analyses for our current challenges, it appears obvious to me that genres and activity systems provide some promise for understanding how we can forge more cooperative and competent societies.

The increasing rapidity of such changes and the wide extent and variety of people likely to be thrown into new forms of communication will mean there will be much to study, applying our knowledge of genre and activity systems. Genre scholars and educators can take many positive roles in fostering more positive forms of communication and preparing young people to respond quickly and creatively to current social needs and needs that will emerge.

In addition to our roles as genre scholars and genre-inflected literacy educators, we can have important social roles as communicators, communication system designers, and activists. We are not just the teachers of language forms and the language correctness police. We are the people who understand how communication is embedded in society and we can assist new forms of communication arising to serve the ever-changing challenges of our society. If genre studies have taught us anything, it is that genre is what makes human communication intelligible, and particularly written genres are what makes the complex teeming world of communication at a distance possible. But we also have the means to understand how genres and activity systems that place barriers to communication across groups and constituencies can also tear societies apart. Written genres are the hidden infrastructure of complex human society, the communicative means that allow human life to be organized beyond the local relations of the village where all is communicated orally and transiently. When that infrastructure breaks down or creates conflicting systems that cannot communicate, social disorganization results. So those of us who understand how genre works to bind societies together and help them cooperate and collaborate across time and space have important roles in helping our contemporary society to face the enormous challenges ahead of us. We face dark times, but understanding genre gives us a light to shine on our changing situation and a light to guide us.

The human experiment has placed its bets on extended communication at a distance, along with the records, regulation, knowledge and cul-

tures created and maintained by literacy. Those of us in genre studies can help in making that bet work.

Books mentioned

S. Auken & C. Sunesen (Eds.) (2021). **Genre in the Climate Debate**. Warsaw, Poland: De Gruyter Open Poland. <https://doi.org/10.1515/9788395720499-004>

C. Bazerman, A. Applebee, V. Berninger, D. Brandt, S. Graham, J. V. Jeffery, P. Kei Matsuda, S. Murphy, D. W. Rowe, M. Schleppegrell, & K. C. Wilcox (2018) **Lifespan Development of Writing Abilities**. Urbana IL: NCTE Press. Also open-access at the WAC Clearinghouse <wac.colostate.edu/books>.

D. Brandt (2001). **Literacy in American Lives**. Cambridge University Press.

D. Brandt (2014). **The Rise of Writing**. Cambridge University Press.

R. J. Dippre & T. Phillips (Eds.), **Approaches to Lifespan Writing Research: Generating an Actionable Coherence**. WAC Clearinghouse. <wac.colostate.edu/books>.

K. Vieira (2016). **American by Paper: How Documents Matter in Immigrant Literacy**. University of Minnesota press.



Pontes