

ORGANIZADORAS

Maria Margarete Fernandes de Sousa

Abniza Pontes de Barros Leal

Maria Ednilza Oliveira Moreira

Meysa Maria Bezerra Cavalcante dos Santos

Lucineide Matos Lopes

Flávia Cristina Candido de Oliveira

Ana Cátia Silva de Lemos Colares

GÊNEROS TEXTUAIS

da Pesquisa
ao Ensino
e à Extensão



GETEME
GÊNEROS: ESTUDOS TEÓRICOS
E METODOLÓGICOS



ORGANIZADORAS

Maria Margarete Fernandes de Sousa

Abniza Pontes de Barros Leal

Maria Ednilza Oliveira Moreira

Meysa Maria Bezerra Cavalcante dos Santos

Lucineide Matos Lopes

Flávia Cristina Candido de Oliveira

Ana Cátia Silva de Lemos Colares

GÊNEROS TEXTUAIS

da Pesquisa
ao Ensino
e à Extensão



GETEME
GÊNEROS, ESTUDOS TEÓRICOS
E METODOLÓGICOS

| São Paulo | 2023 |



DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

G326

Gêneros Textuais: da Pesquisa ao Ensino e à Extensão /
Organização Maria Margarete Fernandes de Sousa... [et al].
– São Paulo: Pimenta Cultural, 2023.

Demais organizadores: Abniza Pontes de Barros Leal, Maria
Ednilza Oliveira Moreira, Meyssa Maria Bezerra Cavalcante
dos Santos, Lucineide Matos Lopes, Flávia Cristina Candido
de Oliveira, Ana Cátia Silva de Lemos Colares.

Livro em PDF

ISBN 978-65-5939-834-8

DOI 10.31560/pimentacultural/2023.98348

1. Linguística. 2. Gêneros textuais. 3. Pesquisa. 4. Leitura.
I. Sousa, Margarete Fernandes de (Org.). II. Título.

CDD: 410.07

Índice para catálogo sistemático:

I. Linguística - Estudo e ensino

Simone Sales - Bibliotecária - CRB: ES-000814/0

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2023 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2023 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons:

Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0).

Os termos desta licença estão disponíveis em:

<https://creativecommons.org/licenses/>.

Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural.

O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

Direção editorial	Patrícia Bieging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patrícia Bieging
Coordenadora editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Bianca Bieging
Estagiária	Júlia Marra Torres
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Edição eletrônica	Andressa Karina Voltolini
Ideia da capa	Isadora Maria Cavalcante Oliveira; Meyssa Maria Bezerra Cavalcante dos Santos
Imagens da capa	Imagine, Davidzydd, Vector_Corp - Freepik.com
Tipografias	Acumin, Gravtrac
Revisão	Abniza Pontes de Barros Leal, Adriana Paula da Silva Amorim, Ana Cátia Silva de Lemos Colares, Fabíola Tavares Nunes, Flávia Cristina Candido de Oliveira, José Araújo Chaves Júnior, Lucineide Matos Lopes, Maria Ednilza Oliveira Moreira, Maria Margarete Fernandes de Sousa, Meyssa Maria Bezerra Cavalcante dos Santos
Organizadores	Maria Margarete Fernandes de Sousa, Abniza Pontes de Barros Leal, Maria Ednilza Oliveira Moreira, Meyssa Maria Bezerra Cavalcante dos Santos, Lucineide Matos Lopes, Flávia Cristina Candido de Oliveira, Ana Cátia Silva de Lemos Colares

PIMENTA CULTURAL
São Paulo • SP
+55 (11) 96766 2200
livro@pimentacultural.com
www.pimentacultural.com



2 0 2 3

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski

Universidade La Salle, Brasil

Adriana Flávia Neu

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt

Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil

Aguimario Pimentel Silva

Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alaim Passos Bispo

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Alaim Souza Neto

universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Knoll

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aline Corso

Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Rosangela Colares Lavand

Universidade Federal do Pará, Brasil

André Gobbo

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Andressa Wiebusch

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Andreza Regina Lopes da Silva

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Angela Maria Farah

Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva

Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes

Universidade Federal de Rondópolis, Brasil

Arthur Vianna Ferreira

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Bárbara Amaral da Silva

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Bernadette Beber

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos

Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Caio Cesar Portella Santos

Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil

Carla Wanessa de Amaral Caffagni

Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins

Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo

Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil

Christiano Martino Otero Avila

Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Cláudia Samuel Kessler

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cristiana Barcelos da Silva.

Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil

Cristiane Silva Fontes

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein

Universidade de São Paulo, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues

Universidade de São Paulo, Brasil

Dayse Centurion da Silva

Universidade Anhanguera, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Diego Pizarro

Instituto Federal de Brasília, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho

Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Edson da Silva

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Eleonora das Neves Simões

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Eliane Silva Souza

Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Éverly Pegoraro

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fabrcia Lopes Pinheiro

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz

Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Gabriella Eldereti Machado

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehlert Pollnow

Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geymeesson Brito da Silva

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Handerson Leylton Costa Damasceno

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa

Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Sales

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil

Helena Azevedo Paulo de Almeida

Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Hendy Barbosa Santos

Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Humberto Costa

Universidade Federal do Paraná, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges

Universidade de Brasília, Brasil

Inara Antunes Vieira Willering

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Ivan Farias Barreto

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Jaziel Vasconcelos Dorneles

Universidade de Coimbra, Portugal

Jean Carlos Gonçalves

Universidade Federal do Paraná, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa

Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre

Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Jónata Ferreira de Moura

Universidade São Francisco, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini

Universidade de São Paulo, Brasil

Julierme Sebastião Morais Souza

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro

Universidade de Brasília, Brasil

Katia Bruginski Mulik

Universidade de São Paulo, Brasil

Laionel Vieira da Silva

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett

Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Manoel Augusto Polastreli Barbosa

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Marcio Bernardino Sirino

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos Pereira dos Santos
Universidade Internacional Iberoamericana del Mexico, México

Marcos Uzel Pereira da Silva
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Cristina Giorgi
*Centro Federal de Educação Tecnológica
Celso Suckow da Fonseca, Brasil*

Maria Edith Maroca de Avelar
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Marina Bezerra da Silva
Instituto Federal do Piauí, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil

Mônica Tavares Orsini
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Nara Oliveira Salles
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patrícia Biegging
Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Roberta Rodrigues Ponciano
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Robson Teles Gomes
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Silmar José Spinardi Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Taíza da Silva Gama
Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Tascieli Feltrin
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

Thiago Medeiros Barros
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Tiago Mendes de Oliveira
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wellton da Silva de Fatima
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Catarina Prestes de Carvalho
Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil

Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabeth de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Indiamaris Pereira
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Lucimar Romeu Fernandes
Instituto Politécnico de Bragança, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Pedro Augusto Paula do Carmo
Universidade Paulista, Brasil

Samara Castro da Silva
Universidade de Caxias do Sul, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento
Instituto de Ciências das Artes, Brasil

Viviane Gil da Silva Oliveira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

William Roslindo Paranhos
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Parecer e revisão por pares

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos a todos os autores e a todas as autoras que colaboraram para a publicação deste livro, agradecemos aos membros do grupo de pesquisa *Gêneros: estudos teóricos e metodológicos* – **GETEME/PPGLIN/UFC**, que, de algum modo, contribuíram para a concretização desta publicação de comemoração dos 16 anos do nosso querido **GETEME**, fruto de nossas pesquisas, e ao Prof. Dr. Lucineudo Machado Irineu que, gentilmente, aceitou prefaciá-la esta obra.

PREFÁCIO EM CELEBRAÇÃO AOS 16 ANOS DO GETEME

É com grande alegria que anuncio a chegada do novo rebento do Grupo de Pesquisa *Gêneros: Estudos Teóricos e Metodológicos* da Universidade Federal do Ceará (nosso amado GETEME/UFC), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística/PPGLin, que, esse ano, celebra mais de uma década e meia de existência voltada à produção de conhecimento ancorada no ensino, na pesquisa e na extensão sobre gêneros textuais, estes artefatos da vida social que nos constituem e nos singularizam como sujeitos¹.

Com tom de celebração pelo passado e vislumbre pelo futuro, essa obra que tenho a honra de prefaciар inaugura um novo ciclo do GETEME: a consolidação de sua vocação para o estudo dos gêneros com olhar preciso para o ensino de língua em diálogo com os projetos de pesquisa e de extensão, empreendidos pelos seus integrantes, a saber: pesquisadoras e pesquisadores de universidades e escolas nordestinas que trazem em sua identidade profissional o interesse pela análise e pela descrição dos enunciados que circulam nas mais diversas esferas da atividade humana na contemporaneidade.

Uma visada pelo sumário da obra convida seus leitores, que não serão poucos, certamente, a um passeio por um debate rico que trata de temas diversos:

1 O GETEME/UFC, que já se constituía como grupo de estudo desde 2004, filiado ao PROTEXTO/UFC, foi criado em 2007 como grupo de pesquisa e, até hoje, segue sob a liderança da Profa. Dra. Maria Margarete Fernandes de Sousa. Mais informações sobre as atividades do grupo estão disponíveis em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/geteme-ufc.blogspot.com> / margarete.ufc@gmail.com / @getemeufc.

- (i) o ensino da leitura de gêneros do campo jornalístico-midiático e sua problematização no âmbito da Base Nacional Comum Curricular (texto de Leal e Sousa);
- (ii) o gênero nota de repúdio e sua interpretação em diálogo com os conceitos de cultura disciplinar e ensino (trabalho de Sousa, Neto e Braga),
- (iii) o verbete como proposta pedagógica (textos de Moreira e de Rocha e Pontes);
- (iv) o *post* como gênero prototípico da digitalidade e sua relação com as práticas de sala de aula (textos de Sá, Silva, Rodrigues, Peregrino e Xavier e de Silva, Oliveira, Moreira e Santos);
- (v) o gênero redação do Enem e sua configuração social e retórica (trabalhos de Oliveira e Lima, de Oliveira, Ponte e Oliveira e de Colares, Sobrinho e Sousa);
- (vi) os estudos que relacionam gêneros e Argumentação, Multimodalidade e Semiologia (nos textos de Caldas e Saldanha e de Lopes e Sousa).

Todas as provocações propostas nos textos acima apresentados nos convidam a uma reflexão: haverá, um dia, possibilidade de saturação dos estudos sobre gêneros textuais na Linguística e na Linguística Aplicada? A todos aqueles que se aventurarem pelas páginas deste livro não restará dúvida: a resposta é não, considerando a longevidade que caracteriza tudo que emana da produção daquelas e daqueles que integram este fecundo grupo de pesquisa.

Por isso, desejo vida longa ao GETEME, esse grupo de potência que tanto tem a celebrar os anos passados e a prospectar pelos anos futuros. A obra **Gêneros textuais: da pesquisa ao ensino e à extensão** é prova incontestada desta potência!

Prof. Dr. Lucineudo Machado Irineu, um sempre membro do
GETEME.

Universidade Estadual do Ceará.

Fortaleza/Ceará, 2023

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

Abniza Pontes de Barros Leal

Maria Margarete Fernandes de Sousa

Reflexões sobre o ensino da leitura na formação de leitores:

contribuições da BNCC e da Linguística Textual.....15

CAPÍTULO 2

Maria Margarete Fernandes de Sousa

José Nelson dos Santos Neto

Bruna Falcão Braga

Gênero Textual Nota de Repúdio, Culturas Disciplinares e Ensino

.....41

CAPÍTULO 3

Maria Ednilza Oliveira Moreira

Álbum de verbetes sobre

Iracema alencarina:

uma forma de interação no meio digital80

CAPÍTULO 4

Zilda Maria Dutra Rocha

Antonio Luciano Pontes

O verbete lexicográfico:

um gênero textual de caráter metadiscursivo

aplicado ao ensino 100

CAPÍTULO 5

*Jammara Oliveira Vasconcelos de Sá**João Paulo Rocha Silva**Luana Cristina Fernandes Rodrigues**Paula Heloisa Soares Peregrino**Andreza Letícia Xavier***Gênero *post* do Mídia Ninja no *Instagram*:**

interlocações sobre aspectos do suporte de gêneros

e o ensino de Língua Portuguesa 126

CAPÍTULO 6

*Maria Ednilza Oliveira Moreira**Meyssa Maria Bezerra Cavalcante dos Santos**Isadora Maria Cavalcante Oliveira**Aurenívia Ferreira da Silva***Gêneros textuais na cultura digital:**o *post* do *instagram* como estratégia de ensino 164

CAPÍTULO 7

*Flávia Cristina Cândido de Oliveira**Maria Luana Morais Lima***Referenciação por substituição****como estratégia argumentativa****no gênero redação do Enem..... 187**

CAPÍTULO 8

*Flávia Cristina Cândido de Oliveira**Danielle Bezerra da Ponte**Gabriel Luiz Ribeiro de Oliveira***As técnicas argumentativas na prosa****escolar do 1º ano do Ensino Médio****no estilo do gênero redação do Enem 223**

CAPÍTULO 9

*Ana Cátia Colares**Viviane Vieira de Sobrinho**Maria Margarete Fernandes de Sousa*

**Tradição discursiva no ensino do texto
dissertativo-argumentativo (modelo Enem)..... 253**

CAPÍTULO 10

*Ana Rosa Angelim Saldanha**Maria Cilânia de Sousa Caldas*

**Argumentação e multimodalidade
em anúncios publicitários
de campanha comunitária.....277**

CAPÍTULO 11

*Lucineide Matos Lopes**Maria Margarete Fernandes de Sousa*

***Ethos*, semiolinguística e ensino:
reflexões em anúncios publicitários de perfume..... 298**

Sobre as organizadoras..... 334

Sobre as autoras e os autores..... 336

Índice remissivo..... 342

1

*Abniza Pontes de Barros Leal
Maria Margarete Fernandes de Sousa*

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DA LEITURA NA FORMAÇÃO DE LEITORES:

**CONTRIBUIÇÕES DA BNCC
E DA LINGUÍSTICA TEXTUAL**

SUMÁRIO

RESUMO

A pesquisa desenvolvida neste artigo se insere no âmbito da Linguística Textual (doravante LT), a partir dos pressupostos sociocognitivistas e interacionais e pode ser classificada como bibliográfica e documental, visto que analisamos livros didáticos de língua portuguesa (vol. 6º a 9º, doravante LD), com foco na forma como as questões de atividades de leitura fazem referência à noção de pontos de vista, e segmentos da Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC) relativos às habilidades de leitura (6º-9º; 6º-7º e 8º-9º). Para atender ao objetivo de conhecer como os LD selecionados, em consonância com a BNCC e à luz de perspectivas sociocognitivo-discursiva e interacional do ensino da leitura, tratam a questão do ponto de vista, investimos em uma abordagem qualitativa dos dados analisados, em um corpus, constituído por nove (09) habilidades e vinte (20) atividades de leitura do campo jornalístico-midiático. Para consolidarmos nossas reflexões, buscamos, para a revisão de literatura sobre leitura, os posicionamentos de Franco (2011), Koch e Elias (2006) e Antunes (2017) e, no tocante às Contribuições da LT, recorreremos a Cortez (2011 e 2012) para a noção de pontos de vista. Os resultados encontrados denotam uma preocupação por parte dos LD em atender aos direcionamentos das habilidades da BNCC, mas apontam para questões de ordem pedagógica no âmbito da escola e de natureza metodológica a serem assumidas no domínio do professor.

Palavras-chave: ensino de leitura; BNCC; pontos de vista.

INTRODUÇÃO

Um dos problemas mais complexos do papel da escola na formação de um cidadão crítico, reflexivo, que saiba identificar e compreender os efeitos de sentidos nas práticas sociais linguageiras cotidianas, diz respeito à forma como a própria escola lida com recursos metodológicos na construção de suas linhas de ação e de seu planejamento. Temos de reconhecer que os encaminhamentos a serem tomados por esta instituição social dependem de muitos acertos, em especial, no caso das escolas da rede pública, em que, muitas vezes, nem mesmo o ambiente físico para o ensino é compatível com as metas que integram o regime escolar ao qual uma escola esteja submetida.

No tocante ao ensino da leitura para a formação dos estudantes, desde a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998 – doravante PCN), outras medidas têm sido pensadas tanto no que diz respeito à formação continuada de professores quanto à qualidade do livro didático. As mudanças, algumas mais visíveis que outras, têm trazido impactos positivos no espaço das salas de aula como, por exemplo: maior número de professores com Mestrado Profissional em Letras² e consequente avanço em pesquisas com intervenção e aplicação de metodologias mais atuais e dinâmicas, envolvendo atividades de leitura em que a concepção de texto e gênero figura, cada vez mais, atualizada com os pressupostos teóricos da LT.

2 Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (ProfLetras) já titulouse cerca de 4 mil pesquisadores desde seu lançamento, em 2013. Voltado para professores de Língua Portuguesa atuantes em salas de aula das redes públicas de educação básica, o curso é ofertado em 42 instituições, em 19 estados, e se faz presente nas cinco regiões do País. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias_1/cerca-de-4-mil-professores-ja-sao-mestres-pelo-profletras. Publicado em 08/11/2021 17h07 Atualizado em 28/06/2022 11h42. Acesso: 29/03/2023

Contudo, as mudanças sociais da contemporaneidade, ampliadas pelo crescimento das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs), revolucionaram o cenário educacional e impulsionaram as discussões sobre a BNCC, amparada tanto na Lei de Diretrizes e Bases (LDB, Lei no 9.394/1996) quanto no Plano Nacional de Educação (PNE, Lei no 13.005/2014). Esta lei, em seu Capítulo II, Seção I, Artigo 26 já determinava que os currículos da Educação Básica deviam ter base nacional comum, enquanto o PNE trazia, dentre suas diretrizes, a necessidade de superação das desigualdades educacionais.

Perguntamo-nos: qual a forma mais eficaz de superar desigualdades educacionais? Responder, com segurança, esta questão seria, em nosso entendimento, mergulhar num mar de águas profundas. Como, então, no espaço da sala de aula, tentar minimizar as desigualdades não apenas educacionais, mas também sociais, com ênfase na promoção da cidadania e na melhoria da qualidade da educação? Centrando nosso olhar tão somente nas práticas escolares, acreditamos que, priorizando o ensino e aprendizagem das atividades de leitura, galga-se um caminho para a participação efetiva dos indivíduos na sociedade.

É, neste cenário, que objetivamos investigar como o LD de língua portuguesa, em consonância com a BNCC e à luz de perspectivas sociocognitivo-discursiva e interacional do ensino da leitura, trata a questão do ponto de vista, base para a construção de argumentos. Este objetivo foi perscrutado nos volumes de 6º ao 9º, da coleção Tecendo Linguagens Língua Portuguesa, pelo fato de suas autoras apresentarem-na como um material em que as “práticas de sala de aula e sua relação com as competências, as habilidades e os eixos de integração indicados na BNCC” são encontradas, critério esse que justificou nossa escolha.

Apresentamos o resultado de nossas reflexões, distribuídas nas seguintes seções:

- Fundamentação Teórica com três subseções – leitura na formação de leitores, em que discutimos a importância e a complexidade do ensino da leitura; as contribuições da BNCC, em que fazemos um recorte da natureza e de seus fundamentos centrais em prol de avanços no ensino de língua portuguesa no Ensino Fundamental, anos finais; as contribuições da LT, em que buscamos de forma breve demonstrar sua relevância para os estudos da linguagem e do texto;
- Metodologia e Análise dos dados, em que descrevemos o percurso de nosso trabalho e analisamos o lugar da noção de ponto de vista na BNCC, na LT e no LD;
- Considerações Finais, em que pontuamos aspectos mais significativos para a noção de ponto de vista na formação de leitor e apresentamos nosso posicionamento sobre o ensino de leitura.

LEITURA NA FORMAÇÃO DE LEITORES

Quando, para investir nesse tópico, tomamos como norte a questão “o que é leitura ou o que é ler?”, encontramos, quase sempre, respostas revestidas de embasamentos teóricos em distintas abordagens, mesmo que muito bem formuladas. Importa mais, neste caso, aceitar que ler foi/é/e será sempre uma habilidade complexa, pois envolve inúmeras variáveis e indagarmo-nos: “como se ensina a ler?”, visto que a pergunta correlata “como se aprende a ler?”, por sua vez, pode demandar respostas singulares de cada leitor.

Novamente, vamos nos enveredar por um emaranhado de abordagens. Apoiando-nos em Franco (2011), expomos uma das possibilidades, a qual focaliza diferentes concepções de leitura:

- a. decodificadora – a leitura, definida por esta abordagem, é um processo ascendente, em que o leitor entende o texto pela compreensão dos elementos linguísticos que o compõem. Ensinar a ler, por esta perspectiva, significa ensinar a “extrair” significado do texto. Podemos deduzir que, embora ensinar a decodificar seja uma das etapas do processo de leitura, é insuficiente para atender necessidades de “atribuir” sentido ao texto;
- b. psicolinguística – a leitura, por esta abordagem, corresponde ao processo descendente, cuja ênfase no ensino de ler é dada à capacidade de o leitor antecipar informações contidas no texto sem que precise confirmá-las. A leitura é vista como um jogo de adivinhação psicolinguístico de atribuir significado ao texto;
- c. interacional – esta abordagem compreende que o significado não se encontra nem no texto nem no leitor, mas é construído por meio das interações entre ambos. O ensino da leitura, por esta tendência, combina habilidades desenvolvidas nas duas abordagens anteriores.

Ocorre que, quando pensamos em leitura, temos uma tríade formada por autor/texto/leitor, e percebemos, sem muito questionamento, que cada um desses elementos está permeado por um contexto. Basta admitirmos que até a materialidade do próprio texto depende de condições físicas, tanto para sua produção quanto para recepção. Assim, como pensar em ensinar a ler com material inadequado ou inoportuno ao aluno como, por exemplo, em questão de tamanho de letras, espaçamento etc.? A conclusão a que chegamos nos faz ver: ensinar a ler envolve compreender muito mais a respeito, principalmente, do autor e do leitor. A partir desta compreensão, ensinar a ler passou a ser visto como um processo integrado em determinados contextos socioculturais, o qual requer, além de estratégias de aprendizagem para desenvolvimento da competência sociocognitiva

e interacional dos leitores, conhecimentos de diferentes ordens: linguístico, enciclopédico e interacional (KOCH e ELIAS, 2006).

As autoras nos deixam ver que o conhecimento linguístico abrange aspectos gramaticais e lexicais. Podemos compreender que ensinar a ler é ensinar usos particulares desse conhecimento quanto à organização do material linguístico na superfície textual. Mas, seria suficiente à formação leitora do estudante? Desavisadamente, algumas práticas de leitura incluem perguntas voltadas para particularidades formais destes aspectos, quando deveriam voltar-se para os diferentes usos dos elementos da língua empregados em determinados contextos comunicacionais. Vejamos, como exemplo, no âmbito lexical, o ensino do significado de uma palavra no texto:

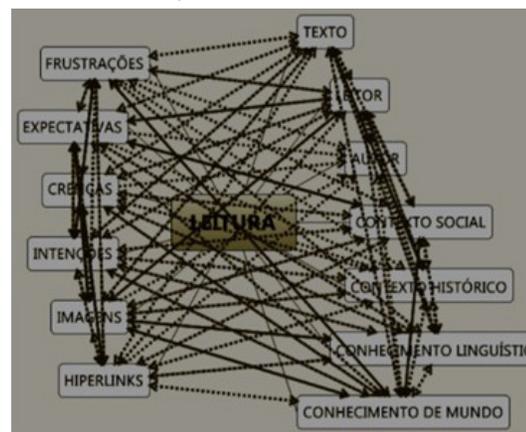
Ex.1 - “Tudo aconteceu numa terra distante, no tempo em que os bichos falavam... Os urubus, aves por natureza **becadas**, mas sem grandes dotes para o canto, decidiram que [...] haveriam de se tornar grandes cantores³”.

Se o professor ou o LD orientarem apenas para o conhecimento da classe gramatical ou para o sentido isolado da palavra (refere-se ao uso de becas), estarão direcionando a percepção do estudante apenas para a materialização do discurso, resultando em um reducionismo do que chamamos de ensino sociocognitivo-discursivo e interacional da leitura. Caberia, por esta linha de abordagem, orientar o leitor em formação para o contexto do uso de becas, a partir de estratégias. Por que os urubus estavam sendo considerados “aves por natureza becas”? O caminho que o leitor poderia seguir para encontrar respostas, possivelmente, seria fazer comparações - as penas desta ave são pretas e as becas devem ser pretas. O professor então procuraria estimular a ampliação da compreensão textual - “O que significa usar becas?” - aqui, o leitor

em formação precisaria de informações socio-históricas – saber que o uso da beca, no contexto de formatura, foi introduzido por ser um símbolo de mérito e compromisso social e associar a elementos do texto (os urubus fundaram escolas, importaram professores e mandaram imprimir diplomas), então poderiam ser becados não somente pela semelhança entre a cor de suas penas e a das becas.

Vale destacarmos, ainda, que muitas outras questões poderiam ser levantadas a partir de qualquer palavra ou segmento enunciativo que servisse de pista para a interação com outros conhecimentos: “em que textos podemos dizer que os urubus usam becas?”; “você já viu alguém usando beca?”; “em que situação a pessoa usava beca?”; “qual o propósito do autor em dizer que as aves eram becadadas?”; “o texto contém outras informações que lhe permitam aceitar que os urubus poderiam ser considerados aves becadadas?”. Enfim, partindo-se de um esquema estratégico de ensino de leitura, abrir espaços para diferentes interações, propiciando, desta forma, que o leitor em formação perceba ser impossível sustentar uma compreensão textual baseada exclusivamente no conhecimento linguístico. Acrescentamos, ainda, que a multiplicidade de interações ou a constituição de uma rede de interações, consagra a noção de que a leitura é um processo complexo e dinâmico, até porque “seu comportamento emerge das interações dos seus componentes” (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008, p.2). Nas palavras de Franco (2011, P.41), “leitura é um sistema aberto, novas interações emergem com a troca de informações dentro do sistema e com o ambiente externo”, conforme demonstrado na figura a seguir:

Figura 1 - Fluxo de informação multidimensional em um sistema de leitura



Fonte: Franco (2011, p.42).

Quando assumimos que a questão das desigualdades socio-educacionais relaciona-se às práticas escolares de atividades de leitura, ou seja, ao ensino da leitura, não estamos assumindo que isto é algo fácil, muito ao contrário, pois, assim, como a linguagem e a leitura são complexas, ensinar a ler é, igualmente, complexo. Daí porque requer de um professor de língua um planejamento sobre como auxiliar o leitor em formação a desenvolver habilidades necessárias a seus posicionamentos sociolinguísticos, pois, consoante nos ensina Antunes (2017, p. 33-34), cabe a ele “investigar as propriedades, as estratégias, os meios, os recursos, os efeitos de sentido, enfim, *as regularidades implicadas no funcionamento da língua, em processos comunicativos de sociedades concretas*” (grifos da autora). É, em razão destas considerações, que nos apoiamos na perspectiva sociocognitivo-discursiva e interacional do ensino da leitura.

Na tentativa de evidenciarmos, de forma mais simples possível, o sentido da expressão ‘sociocognitivo-discursiva e interacional’, vamos nos lembrar de que o texto é o objeto de estudo da LT e que, já em sua fase inaugural, foi centro de atenção. A questão é que, conforme Marcuschi (2008) e Koch (1998, 2008) demonstraram

em inúmeros trabalhos, a LT precisava considerar o texto como algo maior que uma simples frase, ou seja, esses autores já falavam da necessidade do diálogo com aspectos distintos e não somente com os linguísticos, e, assim, compreender o porquê de esta perspectiva ser a base sólida tanto para a produção quanto para a interpretação de texto.

Por esta ordem, temos de nos lembrar, primeiramente, como foi importante para a LT romper com a ideia vigente à época de que o texto poderia ser estudado a partir da sequenciação de sentenças, ou seja, era preciso “o afastamento da influência teórico-metodológica da Linguística Estrutural saussureana” (BENTES, 2001, p. 246), fugir da análise transfrástica em que o estudo e até mesmo pesquisas partiam da frase para o texto, a exemplo do que já fazia Koch (1989) ao expor sobre coesão textual, conceitos e mecanismos: “um texto não é apenas uma soma ou sequência de frases isoladas” (p. 16), denunciando que o estudo das relações de sentido limitava-se aos processos correferenciais, aos limites de uma abordagem sintático-semântica.

Sabia-se, então, que, para a compreensão de um texto, fazia-se necessário recorrer a aspectos que estivessem além da materialidade do texto, que se alinhassem ao funcionamento dos processos comunicacionais. Desta fase em diante, os avanços foram mais rápidos. Para a compreensão de como se processavam as relações de ordem pragmática, precisava-se buscar entender como se davam as operações mentais de imbricação do linguístico com o pragmático e surgiu a visão cognitivista, seguida da sociocognitivista. Mais uma vez foi preciso ampliar este conhecimento por meio do que se chamou perspectiva interacionista, porque a interação entre todos os aspectos (linguísticos e não linguísticos⁴) é realizada a partir de um arcabouço de conhecimentos culturais, sociais, históricos,

4

A expressão ‘não linguísticos’ tomada não na concepção de linguagem (verbal e não-verbal) empregada em textos.

ideológicos etc – perspectiva social –, e de uma rede de processos mentais – perspectiva cognitiva –, que possibilitam construções discursivas. Dizemos no plural, porque os conhecimentos e os processos em interação – perspectiva interacional – não são exatamente os mesmos para todos os produtores e/ou leitores de textos, ou seja, conforme vimos em Franco (2011).

Sabemos, também, que o planejamento de ensino de leitura dos professores é, na maioria das vezes, uma reprodução do que foi planejado pelo LD e temos encontrado, mais recentemente e com relativa frequência, dentre outras manifestações discursivas dos LD de Língua Portuguesa, a expressão “apresente seu ponto de vista”, ou algo equivalente. Ora, à luz dos PCN e agora referendado pela BNCC, poderíamos admitir que o LD estaria propondo uma compreensão reflexiva e crítica, o que não deixa de ser bastante interessante. O problema é saber se a noção de ponto de vista é, verdadeiramente, significativa ao leitor em formação e, por que não dizer, se é significativa ao próprio professor. Tomando este aspecto como algo necessário à formação leitora, fizemos uma breve demonstração deste tópico em LD de língua portuguesa, em consonância com o exposto pela BNCC e por vertentes da LT.

CONTRIBUIÇÕES DA BNCC

Antes de discutirmos as contribuições da BNCC ao ensino da leitura, é preciso compreender a natureza, origem e importância deste documento. A BNCC é um documento normativo que define o conjunto progressivo de aprendizagens essenciais ao desenvolvimento de estudantes, ao longo da Educação Básica e começou a ser discutida, aproximadamente, em 2015, sendo seu texto disponibilizado para discussão por toda a sociedade brasileira, através de seminários e outros eventos, no chamado Movimento pela Base.

Das apreciações feitas, surgiram mais duas versões, uma em 2016 e a última em 2017, com homologação em dezembro do mesmo ano.

Sua importância, em tese, e como não poderia deixar de ser, foi trazer uma visão inovadora a questões centrais do processo educativo e de compromisso com a educação integral. Dentre os fundamentos pedagógicos, destacamos: como ensinar e como promover redes de aprendizagem colaborativa, por aceitarmos que nosso tema de reflexão condiz perfeitamente com tais ideias. Fizemos uma adaptação à expressão 'aprendizagem colaborativa', entendendo-a como a utilização, na área de educação, de metodologias interativas que permitam ao estudante participar ativamente da construção do conhecimento; em termos de leitura, que atuem na construção dos sentidos dos textos lidos, que os interpretem e compreendam por diferentes possibilidades de interações.

O que propõe a BNCC? Em síntese o atingimento de competências gerais para a Educação Básica que assegurem, em especial, "uma formação humana integral que vise à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva", o que, na prática, equivale dizer: formar um indivíduo capaz de entender e apreender conhecimentos que lhe permitam agir com justiça e respeito a outros membros de sua comunidade. A BNCC também estabelece competências específicas para cada área do conhecimento, as quais são redistribuídas pelas etapas de escolarização, cujos conteúdos são orientados por habilidades a serem atingidas. Nosso interesse de estudo localiza-se entre as competências específicas de linguagens para o Ensino Fundamental⁵ e, mais particularmente, as que dizem respeito à Língua Portuguesa.

Podemos dizer, em linhas gerais, que as competências específicas de linguagens para o Ensino Fundamental, com elos de

5 Conforme disposto na BNCC, a área de linguagens compreende conhecimento em Língua Portuguesa, Artes, Educação Física e Língua Inglesa.

aproximação para a utilização de pontos de vista, propõem, dentre outras competências,

[...] ampliar possibilidades de participação na vida social; expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação; utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos [...] (BRASIL, 2017, p. 65).

Quanto às competências específicas para a Língua Portuguesa e em concordância com nosso objeto de interesse – os pontos de vista – encontramos, igualmente, pouca referência.

[...] 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; Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais; Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias [...] (BRASIL, 2017, p. 87).

Quando a BNCC particulariza a Língua Portuguesa, vemos que o texto:

- dialoga mais de perto com o arcabouço teórico já aludido nos PCN e com os usos contemporâneos de linguagem, visto sua preocupação com as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC);
- reassume uma perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem como “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 20);

- reassume a centralidade do texto como unidade de trabalho relacionado a seus contextos de produção, e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses;
- defende que cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens;
- ratificam as práticas de linguagem advogadas nos PCN: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica, envolvendo conhecimentos linguísticos, textuais, discursivos, em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (leitura e produção) em práticas situadas de linguagem.

O documento compreende cada eixo específico (leitura, oralidade, produção e análise linguística/semiótica) como dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão⁶, apresenta-os relacionados com práticas de linguagem situadas em contextos significativos para os estudantes e por campos de atuação (Campo da vida cotidiana (somente anos iniciais), artístico-literário, das práticas de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático e de atuação na vida pública).

Além destas posições, o texto é bastante descritivo quanto a outras informações como, por exemplo, em cada etapa de escolarização, comentários sobre as práticas de linguagem e objetos de conhecimento em relação a todos os eixos, sempre seguidos de comentários e descrição de habilidades pretendidas.

6 Vale ressaltar que os PCN priorizam dois eixos: o do uso e o da reflexão, que abrangem os eixos específicos.

Nosso interesse é examinar as habilidades concernentes ao eixo leitura em etapas nas quais o LD analisado deixe pistas de que pretende trabalhar com pontos de vista.

CONTRIBUIÇÕES DA LT

O termo linguística textual, conforme menciona Pinheiro (2018), foi utilizado pela primeira vez em meados dos anos 1950 por Coseriu no artigo *Determinación y entorno. De los problemas de una lingüística del hablar*, contudo, seu aparecimento, no Brasil, foi na década de 1980. Fávero (2012) aponta, como um dos primeiros trabalhos, o de autoria do Prof. Ignácio Antônio Neiss, intitulado '*Por uma gramática textual*', seguido, em 1983, pelo trabalho de Marcuschi, '*Linguística textual: o que é e como se faz*' e o de Koch e Fávero, '*Linguística textual: introdução*'. Ainda, de acordo com a autora, o trabalho de Marcuschi centrou-se na análise de algumas definições de texto e no estudo de aspectos teóricos em função de sua aplicabilidade, o que, na visão de Pinheiro (2018) despertou o fortalecimento em pesquisas sobre o texto.

Inquestionavelmente, o texto sempre esteve no centro dos estudos e, nesse sentido, Cavalcante *et al.* (2015) alertam para o fato de que as pesquisas brasileiras tendem a se organizar em torno de parâmetros do texto como, por exemplo, referência, coerência, sequências, argumentação, topicalidade, dentre outros. Vemos, assim, que ensinar a ler, minimamente, deve dar conta destes e de outros parâmetros. Defendemos que participar de grupos de estudo e de pesquisas é uma forma de os professores não apenas se atualizarem quanto aos novos paradigmas de vertentes teóricas, mas também perceberem como as temáticas investigadas e as metodologias utilizadas podem contribuir para as práticas em sala de aula. Esta defesa encontra sustentação nas pesquisas realizadas pelos grupos

Prottexto⁷ e GETEME⁸, ambos da Universidade Federal do Ceará – UFC e cadastrados na Plataforma de Grupos do CNPq.

Dentre os parâmetros mencionados por Cavalcante *et al.*, pinçamos, por vários motivos, a argumentação, por consideramos ser o espaço em que situamos a noção de ponto de vista; a análise de textos de natureza argumentativa deve ser realizada segundo abordagens argumentativas; e, ainda, porque, na interpretação de um texto com predominância argumentativa, o leitor precisa, mais que em textos de outra natureza, entender e negociar o conjunto de conhecimentos a favor da situação comunicacional em curso.

Para falarmos em pontos de vista (doravante PDV), recorremos às contribuições de Cortez (2011 e 2012) e fazemos um breve recorte de alguns de seus ensinamentos, levando em consideração que pretendemos, tão somente, fazer uma aproximação da noção de PDV, conforme desenvolvida na teoria, à utilização da expressão no universo do Ensino Fundamental em atendimento ao que é apresentado na BNCC.

A autora nos diz que “abordar o ponto de vista e dedicar-se ao estudo dessa noção é debruçar-se sobre as diferentes vozes que (consoantes ou dissonantes) constroem e perspectivam os objetos de discurso” (CORTEZ, 2012, p.177). Na relação estabelecida no LD, em práticas de leitura como atividade de formação de leitor, arriscamos a dizer que a voz do LD precisa deixar pistas para que o estudante reposicione vozes do texto lido, em concordância ou não,

SUMÁRIO

- 7 O grupo Prottexto foi fundado em 2002, é coordenado pelas professoras Mônica Magalhães Cavalcante e Mariza Angélica Paiva Brito e, na comemoração de seus vinte anos de pesquisa, publicou mais uma obra intitulada *Linguística Textual: conceitos e aplicações* em que o leitor poderá comprovar a grande contribuição que este grupo têm trazido para a Linguística Textual no Brasil.
- 8 O grupo de pesquisa, Gêneros: estudos teóricos e metodológicos (GETEME/PPGLIN/UFC), surgido como grupo de estudo filiado ao Prottexto, é coordenado pelas professoras Maria Margarete Fernandes de Sousa e Abniza Pontes de Barros Leal, e, por seu caráter interinstitucional, congrega pesquisadores de diferentes instituições de ensino. Suas inúmeras publicações têm trazido, igualmente, significativa contribuição à Linguística Textual.

para não incorrer no equívoco de simplesmente apontar na direção do enunciador-autor⁹ com questões semelhantes à “o que o autor quis dizer?”. São as pistas oferecidas que servirão de mecanismos de expressão da subjetividade do estudante para que ele defina o ponto de vista em termos de sua posição enunciativa.

Ao analisar a representação de pontos de vista em artigo científico, Cortez (2012, p. 178) afirma que as “operações ou procedimentos discursivos podem ser analisados a partir das formas nominais, analisadas por Koch (2002) como uma das principais estratégias de referenciação.” Embora não tenhamos tomado como objeto de estudo a utilização dessas estratégias, somos confiantes em que o LD, nas pistas deixadas, utilize este recurso. O uso de mecanismos anafóricos, sem dúvida, facilitaria a posição enunciativa do leitor, o qual apreenderia que há mais de um espaço enunciativo no enquadre dialógico, que “engloba a representação de falas que podem se manifestar por diferentes formas do discurso reportado (discurso direto, discurso indireto, discurso direto livre etc.)” (CORTEZ, 2012, p. 180). Em redações do Enem, é comum observar-se este desconhecimento demonstrado pelo candidato ao fazer, em seu texto, apropriações indevidas de informações presentes nos textos lidos, para expressar seus pontos de vista, fenômeno, igualmente, observado em outros gêneros marcados de natureza argumentativa.

Das formas de representação do PDV, a autora identificou cinco estratégias textual-discursivas (rotulação metadiscursiva e/ou metalinguística; reformulação ou reacentuação; modalização; ordenação descritiva; predicação ou comparação – CORTEZ, 2012, p. 182). Acreditamos que, em atividades de leitura, o leitor em formação faria inserção explícita do ‘eu’ e marcaria seu posicionamento com expressões como: “eu acho...”, “na minha opinião...” etc, ou seja, marcaria seu discurso por rotulação metadiscursiva e/ou metalinguística.

9

Mesmo sabendo da complexidade das relações entre as instâncias que povoam o discurso, conforme Cortez, não enveredamos em distinguir enunciadores, dado o espaço deste trabalho.

Aceitando ser a leitura uma das práticas de interação socio-educacionais mais importantes, verdadeira ocasião de trocas de conhecimentos e de identificação com o meio social, sentimo-nos confortáveis, por um lado, ao observar em Cortez (2011, p.92) que, “nesta trama dialógica de representação e afirmação de si, o discurso é constituído de diferentes vozes que sinalizam diferentes pontos de vista”. Por outro lado, sentimo-nos desconfortáveis por admitirmos que a visão da escola sobre emprego de vozes nos textos, em grande proporção, reduz-se à classificação das formas de discurso, o que prejudica, sensivelmente, o domínio de gerenciamento da orientação argumentativa dos estudantes a fim de interferir e influenciar o outro.

METODOLOGIA E ANÁLISE DOS DADOS

As reflexões desenvolvidas neste artigo se inserem no âmbito da LT, a partir da perspectiva sociocognitivo-discursiva e interacional do ensino da leitura, com o objetivo de investigar como o LD de língua portuguesa, em consonância com a BNCC, trata a questão do ponto de vista, base para a construção de argumentos. Investimos em uma abordagem qualitativa, interpretativa e descritiva de dados extraídos da BNCC e do LD, o que nos permite caracterizar nosso trabalho, também, como uma pesquisa documental e bibliográfica. Tomamos como categorias de análise: na BNCC, as habilidades de 6º ao 9º anos que fazem referência ao ensino, à aprendizagem ou à aplicação do ponto de vista em habilidades de leitura; no LD, as perguntas em atividades das seções de leitura que orientam o entendimento de ponto de vista.

Na constituição do *corpus*, merece observar-se terem sido desconsiderados textos de natureza jornalística presentes em outras seções dos LD, mesmo envolvendo expressões relativas a ponto de vista. Desta forma, o *corpus* está organizado por dez habilidades

e trinta e uma atividades de leitura. No quadro 1, apontamos os volumes pesquisados, as expressões direcionadas a pontos de vista, o campo da BNCC no qual os textos das questões analisadas aparecem e a quantidade de vezes em que as expressões são mencionadas.

Quadro 1 – Referências à expressão ponto de vista e outras equivalentes pela BNCC

Ano	Expressões	Campo	Emprego
6-9	Argumento / Contra-argumento	Jornalístico	2
	Teses	Jornalístico	1
	Opinião	Jornalístico	1
	Posições	Estudo e Pesquisa	1
6-7	Graus parcialidade/imparcialidade	Jornalístico	1
	Opinião	Jornalístico	2
	Teses	Jornalístico	1
	Argumentos	Jornalístico	1
	Posicionamento	Jornalístico	1
8-9	Opiniões	Jornalístico	2
	Teses	Jornalístico	1
	Posicionamentos	Jornalístico	1
	Argumentos e contra-argumentos	Jornalístico	3
	Ponto de vista	Jornalístico	1
	Posições	Estudo e Pesquisa	1
Total de emprego			20

Fonte: elaborado pelas autoras, 2023.

Os dados revelam que o emprego específico do termo 'ponto de vista' é feito apenas uma vez pela BNCC. Contudo, se aceitarmos que esta noção compreende a manifestação de um enunciador

que pode colocar em cena enunciadores que apresentam diferentes pontos de vista, todas as outras expressões merecem acolhimento em nossa análise.

Vale destacarmos que algumas habilidades remetem ao estudo/identificação de mais de um dos termos selecionados, resultando em nove (09) o número de habilidades para análise: habilidades com repetição de termos: (EF69LP16 – Analisar e utilizar... defesa de tese/opinião e uso de argumentos); (EF67LP05 – Identificar e avaliar teses/opiniões/posicionamentos explícitos e argumentos); (EF89LP04 – Identificar e avaliar teses/opiniões/posicionamentos explícitos e implícitos, argumentos e contra-argumentos).

Conforme exposto no quadro, a noção ‘ponto de vista’ é utilizada somente para a leitura dos campos Jornalístico-midiático e Práticas de Estudo e Pesquisa. Para levantamento de dados nos LD pesquisados, buscamos práticas de leitura relativas apenas ao campo Jornalístico e que fizessem referência a alguma das habilidades selecionadas: (EF69LP15); (EF69LP16); (EF06LP01); (EF67LP04); (EF67LP05); (EF89LP03); (EF89LP04); (EF89LP10) e (EF89LP15), conforme apresentamos no quadro 2.

Quadro 2 – Referências à expressão ponto de vista em atividades de leitura

ano	habilidades	GÊNERO	Nº	Expressões utilizadas
6º	(EF06LP01) (EF67LP04) (EF67LP05) (EF89LP10)	notícia	3	- Em sua opinião; por que o texto foi organizado; qual o grau de parcialidade; - Reconhecer opinião de pessoas; - Que justificativas do autor revelam opinião ou parcialidade do jornalista; - fato ou opinião (repete-se no 7º).
	(EF69LP15) (EF89LP03)	reportagem	3	- Qual a opinião da jornalista em relação ao fato; - fato ou opinião (Repete-se no 7º).
		entrevista	1	- Como o repórter reproduziu a fala do entrevistado.

7º	(EF69LP15) (EF69LP16) (EF06LP01) (EF67LP04)	reportagem	4	- trechos em que são reportados os depoimentos; - Em sua opinião: do posicionamento da comunidade; - que dados parecem confiáveis a você; - perguntas sobre a impessoalidade da linguagem.
	(EF67LP05) (EF89LP03) (EF89LP04)	notícia	4	- O que pensa sobre o problema; - por que as palavras de...são discursos de ódio; - em sua opinião: por que a escolha das fontes pode atribuir mais/menos confiabilidade ao texto.
	(EF89LP10) (EF89LP15)	artigo opinião	1	- a tese é seu ponto de vista; - que tipos de argumentos sustentam a tese; - por que utiliza expressões negativas para 'x' e positivas para 'y'.
8º	(EF69LP15) (EF69LP16) (EF06LP01) (EF67LP04)	Reportagem	2	- qual o posicionamento do jornalista; - qual a função das aspas; - concorda com as opiniões dos especialistas; - concorda/discorda dos argumentos.
		artigo opinião	1	- qual a questão controversa; - qual a tese; concorda com ela, por quê; - com quais argumentos concorda.
	(EF67LP05) (EF89LP03) (EF89LP04) (EF89LP10)	notícia	3	- as declarações apresentam algum posicionamento; - posição assumida revelada por escolhas (trechos curtos retirados); - ênfase no argumento de 'x' revela posição do jornalista; - escolha do título revela a posição do jornal; - há debate de ideias que defendem mesma tese.
	(EF89LP15)	página jornal	1	- perguntas sobre aspectos verbais/visuais.
		entrevista	1	- por que aspas no título.
		carta do leitor	1	- qual a tese; concorda com ela; - transcrever argumentos, conf. lista; - com quais argumentos discorda.

9º	(EF69LP15) (EF69LP16) (EF06LP01) (EF67LP04) (EF67LP05) (EF89LP03) (EF89LP04) (EF89LP10) (EF89LP15)	artigo opinião	2	- tese: posicionamento assumido pelo autor; concorda com ela; por que usou palavra 'x' p/reforçar a tese; que perguntas(texto) revelam posição do autor. - argumento: identificar uso (conf. lista); causa/ consequência qual o mais forte;
		entrevista	1	- qual a tese do entrevistado; - qual o exemplo dado p/mostrar ideia 'x'.
		carta aberta	1	- qual a tese; - retirar os argumentos listados (conf. lista).
		notícia	1	- apenas questões formais.
		reportagem	1	- quais sentidos apreciativos palavras 'x' atribuem objetividade ao argumento.
Total de atividades de leitura				31

Fonte: elaborado pelas autoras, 2023.

A investigação em atividades dos LD nos revelou muitas informações importantes para o ensino da formação leitora quanto à compreensão do que seja “ponto de vista/posicionamento/saber argumentos”, de acordo com a BNCC¹⁰, dentre as quais destacamos:

- 7º ao 9º: todas as habilidades foram contempladas;
- 6º: contempla habilidades específicas deste nível de escolaridade e, em atendimento à questão de propor estudo sobre pontos de vista, habilidades planejadas para 8º/9º anos;

10 As habilidades aparecem em quaisquer dos capítulos dos LD de 6º a 9º.

- os gêneros¹¹ estudados são os mais comuns do campo jornalístico-midiático e os mais presentes no cotidiano da sociedade brasileira, favorecendo a que os estudantes tomem conhecimento destes recursos como forma de circulação de informações¹²;
- as questões sobre reportagem priorizam a distinção entre fato/opinião e a análise de elementos da composição do gênero;
- as questões que abarcam a noção de pontos de vista são abertas, exigindo que o estudante apresente seu próprio ponto de vista ou reconheça pontos de vista de outros enunciadores (autor, entrevistado etc) – *grosso modo* com a indicação de 'resposta pessoal' e, raramente, 'resposta possível', em que o LD apresenta um direcionamento ao professor.

Na nossa visão, o problema é a forma de interação como ocorre a discussão desses conhecimentos em sala de aula, visto que a orientação é sempre para "resposta pessoal". Como deveria proceder o professor? Que sugestão metodológica oferecer quando as salas de aula, normalmente, têm um número grande de estudantes? Defendemos um bom planejamento da aula, em que a seleção de itens seja criteriosa e dê espaço à formação progressiva de conhecimentos como, por exemplo: distinção entre fato e opinião; orientação de como apresentar um fato e uma opinião; orientação de como identificar a tese sustentada; o que é argumentar e quais ideias o enunciadador buscou para construir seus argumentos; se as ideias são relevantes para os estudantes: por qual motivo; quais as formas de materialização dos argumentos; que caracterizações os argumentos assumem; que elementos da língua favorecem a construção de um argumento, dentre outros itens.

11 Número de vezes em que os gêneros aparecem nas atividades de leitura: notícia -11; reportagem - 10; entrevista - 03; artigo de opinião - 04.

12 Neste sentido, seria muito mais interessante que a escola utilizasse jornais e revistas digitais, cujas matérias poderiam ser do momento educacional dos estudantes nas escolas.

Não estamos aqui a favor de propostas de ensino de leitura no modelo “receita culinária”; muito ao contrário, é preciso que o professor cumpra etapas anteriores de compreensão aos motivos que originaram determinado texto/gênero/discurso; levante com a turma expectativas da importância de fazer a leitura; permita apreciação e reflexão às diferentes perspectivas ou vozes presentes nos textos e os efeitos de sentido do uso dos diferentes discursos (direto, indireto, indireto livre, citações). Como Antunes¹³ alertou e ainda hoje é queixa no meio escolar, falta tempo! Novamente, recorremos à ideia: bom planejamento de aula, deixar de dar atenção a algumas questões literais ou interpretativas fáceis de serem respondidas e dedicar mais tempo à organização do texto como um evento discursivo constituído de elementos linguísticos e sociocognitivos. Não resta dúvida de que o professor precisa reconhecer quando uma pergunta favorece o ensino de leitura, reestruturando-a quando necessário. Para exemplificarmos esse ponto de vista, recortamos a questão “O autor se utiliza de um argumento de exemplificação. Que argumento é esse? Que relação estabelece com sua tese?”, retirado do vol. 9º, p. 215, e sugerimos que o professor, com interesse nesta temática, compare-a com outras perguntas semelhantes a “que tipos de argumentos sustentam a tese?”, em que o estudante precisa, em muitos casos, apenas preencher com informações classificatórias (autoridade, exemplificação, causa, consequência, dentre outras).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No intuito de demonstrar, na formação leitora de estudantes do Ensino Fundamental, a noção de pontos de vista, assumida como base para a compreensão da forma como os argumentos são produzidos para sustentação de teses e fazer uma comparação entre

os parâmetros indicados pela BNCC e os apontados por um LD – que afirma estarem suas práticas de acordo com as habilidades e os eixos de integração daquele documento – , partimos de expressões correlatas àquela noção (posicionamentos, opiniões, tese, argumento) em habilidades de leitura e descobrimos que elas contemplam, prioritariamente, o campo jornalístico-midiático. Na investigação nos LD, descobrimos que os gêneros mais utilizados para estudo são: notícia, reportagem, entrevista e artigo de opinião.

Nossa análise revelou-nos que há coerência entre os parâmetros apontados pela BNCC e o LD, pois este atende, em três das séries, todas as habilidades selecionadas. Por outro lado, consideramos que o quantitativo dos textos estudados no 6º e 7º é mais significativo que os estudados no 8º e 9º, embora, nestes anos, as perguntas tenham sido mais bem formuladas em relação à noção de pontos de vista.

Os dados da pesquisa apontam, ainda, que, na quase totalidade das questões de interpretação, os LD orientam para respostas pessoais e, aí, vemos o entrave à formação leitora dos estudantes, por acreditarmos ser uma questão metodológica, cuja solução dependerá muito mais do planejamento pedagógico da escola que mesmo da formação e interesse do professor ou do recurso didático empregado. Ou seja, se os LD apresentam questões que favorecem a reflexão, o posicionamento dos estudantes, caberá aos coordenadores de ensino criar espaço no planejamento escolar de modo a sistematizar, de forma mais criteriosa e coerente, direcionamentos que possibilitem aos professores explorar as possibilidades ali indicadas.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Textualidade**: noções básicas e implicações pedagógicas. São Paulo: Parábola, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais de Língua Portuguesa** – 3º. e 4º. ciclos. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 06 fev. 2019.

CAVALCANTE, Mônica M., BRITO, Mariza A. P., CUSTÓDIO FILHO, Valdinar, SILVA, Valney V. da. Desafios da Linguística Textual no Brasil. **Intersecções**, edição 18, ano 9, número 1, 2016, p. 7-25.

CORTEZ, Suzana Leite. Estilo e construção do ponto de vista em textos da mídia escrita. **Revista Comunicação Midiática**, v.6, n.2, p.90-109, maio/ago./2011

CORTEZ, Suzana Leite. A representação de pontos de vista no artigo científico. *In*: **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo** - v. 8 - n. 2 - p. 177-196 - jul./dez. 2012.

FÁVERO, Leonor Lopes. Linguística textual: memória e representação. *In*: **Filol. linguíst. port.**, n. 14(2), p.225-233, 2012.

FRANCO, Cláudio de Paiva. Por uma abordagem complexa de leitura. *In*: TAVARES, Kátia, BECHER, Sílvia e FRANCO, Cláudio de Paiva (orgs). **Ensino de Leitura: fundamentos, práticas e reflexões para professores da era digital**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2011. p.26-48.

KOCH, Ingedore Villaça. **A Coesão textual**. São Paulo: Contexto, 1989.

KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 1998.

KOCH, Ingedore; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

KOCH, Ingedore Villaça **As tramas do texto**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2008.

LARSEN-FREEMAN, Diane; CAMERON, Lyanne. **Complex systems and applied linguistics**. Oxford University Press, Oxford, 2008.

BENTES, Anna Christina. Linguística Textual. *In*: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (orgs). **Introdução à linguística 1**. São Paulo: Cortez Editora, 2001, p.245-285.

OLIVEIRA, Tania Amaral; ARAÚJO, Lucy Aparecidada Melo. **Tecendo linguagens língua portuguesa**. São Paulo: IBEP, 2018.

PINHEIRO, Clemliton Lopes. Eugenio Coseriu e a Linguística do Texto no Brasil. *In*: **Organon**, Porto Alegre, v. 33, n. 64, p. 16, 2018.

2

Maria Margarete Fernandes de Sousa

José Nelson dos Santos Neto

Bruna Falcão Braga

**GÊNERO TEXTUAL NOTA
DE REPÚDIO, CULTURAS
DISCIPLINARES E ENSINO**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2023.98348.2

SUMÁRIO

RESUMO

Este estudo, de caráter quantitativo e qualitativo, prossegue a pesquisa de Sousa, Sousa e Veras (2022) e objetiva analisar, através do modelo sociorretórico reelaborado pelos autores, 10 exemplares do gênero Nota de Repúdio (NR), produzidos pela Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), seção Ceará (CE), para constatar se o modelo de organização proposto pelos autores engloba também as Notas produzidas pela OAB CE, e, caso haja divergências, se essa seção pertence a outra cultura disciplinar. Também explanamos sobre o gênero NR no ensino de Língua Portuguesa para a educação básica como um meio de participação social dos estudantes. Esta pesquisa fundamenta-se nas concepções teórico-metodológicas de Swales (1990; 1992; 1998), Bazerman (2021a; 2021b), Miller (1994) e Hyland (2000; 2015) sobre gêneros textuais, e culturas disciplinares, respectivamente. Assim, constatamos que, apesar da grande flexibilidade apresentada na construção do gênero NR, a seção cearense da OAB faz parte da mesma cultura disciplinar da OAB Brasil, e que o modelo de Sousa, Sousa e Veras (2022) foi essencial para a análise do *corpus*, sendo um parâmetro pertinente para a análise desse gênero. Este gênero, que se mostrou como forma de prática da cidadania no ensino básico.

Palavras-chave: gêneros discursivos; organização Sociorretórica; ensino.

INTRODUÇÃO

Os estudos em gêneros textuais, segundo Borges (2012), entraram no cenário da educação brasileira e começaram a ganhar destaque principalmente após a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais - os PCN - em 1998. O tema dos gêneros, contudo, já vinha sendo trabalhado em Bakhtin (1997[1979]), Miller (1984) e Bazerman (1994), ao tratarem o gênero textual como uma prática social, discursiva e escolar.

Partindo destas acepções, o presente estudo, constituído como uma expansão do estudo anterior de Sousa, Sousa e Veras (2022), destacará a abordagem sociorretórica dos estudos de gêneros textuais, cujo principal expoente é o pesquisador norte-americano John M. Swales (1990; 1992; 1998), cuja proposta foi ampliada por Askehave e Swales (2001). Os conceitos de gênero, propósito comunicativo, comunidade discursiva e o modelo CARS (*Create a Research Space*) serviram de norte para nosso estudo. Para além destas noções, traremos ainda a perspectiva das culturas disciplinares, ancorada, principalmente, em Hyland (HYLAND, 2000; 2015). Ainda, apoiamo-nos em Bittar (2017), Catunda (2004; 2010) e Hafner (2014) sobre a cultura disciplinar jurídica.

Outrossim, visando ampliar ainda mais o já citado estudo dos pesquisadores, nosso trabalho aborda também a perspectiva do gênero NR aplicado ao ensino de língua portuguesa na educação básica como uma forma de participação social. Tomando como base os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), traremos da relevância de se ensinar o gênero Nota de Repúdio nas escolas e como esse gênero pode auxiliar na aprendizagem dos gêneros textuais em geral, além de promover o engajamento social (exercício da cidadania) dos alunos do ensino básico brasileiro.

Este artigo está organizado da seguinte maneira: Introdução; 1) Comunidade Discursiva; 2) Culturas Disciplinares; 3) Modelo Sociorretórico; 4) Metodologia; 5) Análise sociorretórica das Notas de Repúdio e 6) Gênero Nota de Repúdio no Ensino da Língua Portuguesa.

COMUNIDADE DISCURSIVA

Um dos conceitos mais preciosos para a análise de gêneros é o de Comunidade Discursiva (CD). Para Swales (1990), uma CD pode ser reconhecida por meio de seis critérios básicos. São eles: a) possuir um conjunto de objetivos públicos comuns amplamente aceitos; b) possuir mecanismos de intercomunicação entre seus membros; c) usar mecanismos de participação principalmente para prover informação e *feedback*; d) utilizar um ou mais gêneros para a realização comunicativa de seus objetivos; e) ter desenvolvido um léxico específico; f) admitir membros com um grau adequado de conhecimento relevante e perícia discursiva. Desses critérios, Biasi-Rodrigues e Bezerra (2012) afirmam que o mais importante para Swales é o critério dos objetivos e interesses em comum, pois é ele que identifica de maneira mais clara uma CD.

Em seu artigo *Repensando Gêneros*, de 1992, Swales revisita os conceitos de gênero e comunidade discursiva, argumentando em favor de uma revisão e atualização de suas proposições. O autor discute como, após conversas com alunos e estudos mais aprofundados, suas ideias lhe pareceram reducionistas, utópicas e estáticas, apesar de terem sido fundamentais para os estudos de gêneros. Swales, no mesmo artigo, busca então atualizar os seis princípios caracterizadores de uma CD, visando a uma abordagem mais completa e abrangente. Dessa maneira, a atualização dos seis critérios resultou em:

Uma CD possui um conjunto perceptível de objetivos. Esses objetivos podem ser formulados pública e explicitamente e também ser no todo ou em parte estabelecidos pelos membros; podem ser consensuais; ou podem ser distintos, mas relacionados;

1. Uma CD possui mecanismos de intercomunicação entre seus membros;
2. Uma CD usa mecanismos de participação para uma série de propósitos: para prover o incremento da informação e do *feedback*; para canalizar a inovação; para manter os sistemas de crenças e valores da comunidade e para aumentar seu espaço profissional;
3. Uma CD utiliza uma seleção crescente de gêneros no alcance de seu conjunto de objetivos e na prática de seus mecanismos participativos. Eles frequentemente formam conjuntos ou séries;
4. Uma CD já adquiriu e ainda continua buscando uma terminologia específica;
5. Uma CD possui uma estrutura hierárquica explícita ou implícita que orienta os processos de admissão e de progresso dentro dela.

Contudo, quase 25 anos depois dessa revisão, em novo artigo, Swales (2016) argumenta que muito pouco - ou quase nada - foi questionado sobre sua teoria. O autor expressa um senso de gratidão pelas ideias que ele sonhou ainda nos anos oitenta terem permanecido vivas e bem por tanto tempo, mas alega também uma sensação de desânimo visto à inércia diante de suas acepções, que foram escritas antes de muitos dos pesquisadores atuais terem nascido e que seguem praticamente inalteradas, principalmente no contexto globalizado e dinâmico atual (SWALES, 2016, p. 3). O avanço da tecnologia - como os celulares e a internet - também é um aspecto importante a ser levado em consideração, pois, segundo o autor, o conceito de CD foi

concebido originalmente como algo estático e idealizado e no contexto atual isso não mais se aplica (SWALES, 2016, p. 4).

Logo, visto que as CD se diferenciam por inúmeros fatores, Swales (2016) busca ampliar suas ideias e categorizar - ou mapear - os diferentes tipos de comunidade discursiva. O autor as divide em três principais tipos, que valem a pena ser individualmente analisados. Primeiro, temos as comunidades discursivas *locais*, que se subdividem ainda em três tipos: as CD residenciais, as vocacionais e as ocupacionais, mas apenas esta última se aplica ao contexto da universidade (SWALES, 2016, p. 5). O segundo tipo de CD apresentado por Swales (2016) é a *focal*. O autor a caracteriza como sendo oposta às CD locais em muitas maneiras, pois se apresenta tipicamente como associações de alguma variedade que transpassam barreiras regionais, nacionais e internacionais (SWALES, 2016, p. 6). Por fim, Swales (2016) caracteriza as comunidades discursivas "*folocais*", assim nomeadas, conforme ele próprio, por possuírem aspectos dos dois tipos citados anteriormente (local e focal). Os membros dessas comunidades apresentam responsabilidades duplas, pois são confrontados por desafios locais e também internacionais. Dadas as considerações propostas até então por Swales, assumimos que a comunidade discursiva do direito, mais especificamente a comunidade discursiva da OAB Brasil, objeto de estudo de grande relevância para o presente artigo, se enquadra como uma CD folocal.

Em última análise, é possível perceber que os critérios para definir uma comunidade discursiva podem sim ser funcionais e úteis para fins de estudo e pesquisa, mas que definir indiscutivelmente seu conceito é uma tarefa infrutífera, como se pode observar nos estudos traçados por Swales (1990; 1992; 1998; 2016), Biasi-Rodrigues e Bezerra (2012), Braz e Silva (2019) e ainda outros pesquisadores.

CULTURAS DISCIPLINARES

Nesta seção, trataremos da noção de cultura disciplinar, ao tomar como base os estudos de Hyland (2000) e expor considerações sobre a construção do conhecimento dentro do ambiente acadêmico, que se expressa pelo conjunto de crenças e práticas epistêmicas compartilhadas entre os membros e por meio de sua produção acadêmica, abordando também a noção de identidade, proposta por Hyland (2015). Em seguida, o conceito de cultura disciplinar na análise da área do Direito, em consonância com os estudos de Bittar (2017), Catunda (2004; 2010) e Hafner (2014).

ESCRITA NO DISCURSO DISCIPLINAR

Pesquisas sobre a escrita no discurso disciplinar foram intensificadas na academia, segundo Pacheco (2020), quando houve a percepção de que discentes ingressantes no ensino superior demonstravam dificuldades na execução da prática da escrita acadêmica nas disciplinas, problema que é justificado, segundo Silva e Reinaldo (2016), pela distinção entre as vivências em relação à escrita no âmbito da educação básica e à realização da escrita na universidade. Essas dificuldades apontaram para a demanda de se analisar a escrita acadêmica conforme as particularidades culturais pertencentes às disciplinas no ambiente universitário e as suas variações, as quais desempenham uma função crucial na produção e compreensão do discurso acadêmico e decorrem das competências discursivas especializadas de cada disciplina, conforme estudos de Hyland (2000), fonte central desta pesquisa.

Dito isso, a principal diferença entre as disciplinas corresponde à forma como seus membros escrevem, e não simplesmente sobre o que escrevem (HYLAND, 2000, p. 3), o que torna a produção escrita acadêmica uma característica definidora das disciplinas.

Nesse sentido, o modo como os escritores organizam o conteúdo dos gêneros acadêmicos representa negociações de seus pares, o que define a escrita uma prática social coletiva (HYLAND, 2000, p. 1). Dessa forma, devido à relativa estabilidade dos grupos disciplinares, os gêneros discursivos também se tornam relativamente estáveis (BAKHTIN, 1979), pois eles são conceituados, na perspectiva sociorretórica de Bazerman (2005, p. 31), como uma ação social: “Gêneros emergem nos processos sociais em que as pessoas tentam compreender umas às outras suficientemente bem para coordenar atividades e compartilhar significados com vistas a seus propósitos práticos”. Sob essa ótica, os membros disciplinares visam formular um tom apropriado e argumentos convincentes em vista de seu público específico, conforme as particularidades da disciplina.

As disciplinas podem ser definidas, portanto, como artefatos culturais construídos socio-historicamente pelos membros que formulam as próprias normas, práticas, valores, crenças e modos de conceber o conhecimento por meio de características discursivas particulares, influenciando os sentidos dos textos nelas produzidos, os quais autenticam o conhecimento destas disciplinas. Assim, é gerado um consenso intradisciplinar, que pode ser mudado e, por isso, o discurso disciplinar não é uniforme, o qual é representado pela escrita acadêmica, segundo Hyland (2000).

Nesse viés, as disciplinas formulam seu próprio discurso legitimado socialmente e, por isso, apresentam variações entre si, que ocorrem, sobretudo, pela distinção na forma como os acadêmicos de suas respectivas culturas disciplinares escrevem. As produções escritas são realizadas para serem compreendidas no contexto em que estão situadas (HYLAND, 2000).

Nesse sentido, devido à compreensão dos textos ser possível dentro de certos contextos culturais, a análise de gêneros-chave, conforme Hyland (2000), pode fornecer informações sobre a composição das culturas acadêmicas, visto que os gêneros desenvolvem respostas

retóricas a situações semelhantes (BHATIA, 1997) e refletem as percepções individuais dos escritores sobre os valores e crenças do grupo acadêmico, o que é postulado por Hyland (2000, p. 4), o qual afirma que a repetição das informações “reflete os contextos sociais de sua construção e as crenças de seus usuários, fornecendo *insights* sobre as normas, epistemologias, valores e ideologias de campos particulares do conhecimento (CANDLIN; HYLAND, 1999a, *apud* HYLAND, 2000, p. 4)”¹⁴

Assim, analisar os gêneros é aprender algo sobre como as disciplinas veem o conhecimento e se definem (HYLAND, 2000), pois refletem os múltiplos valores e as variadas práticas reiteradas que as constituem. Dessa forma, os gêneros são controlados por práticas sociais (BHATIA, 1997) e evoluem para responder às exigências pessoais e profissionais.

CULTURA DISCIPLINAR JURÍDICA

Segundo Becher (1981), as disciplinas são tribos acadêmicas constituídas por membros de mentalidade e práticas semelhantes, que envolvem valores e crenças epistêmicas refletidas por competências discursivas especializadas das disciplinas, as quais permitem a interação entre os membros e a consequente produção de textos.

Além disso, conforme Bhatia (2004), cada disciplina possui objetivos típicos e, no caso da área disciplinar do Direito, é “ser conforme a norma jurídica, quer dizer, ser conforme as leis” (CATUNDA, 2004, p. 63). Segundo Catunda, o referido objetivo é inerente ao seu principal propósito, que é a coação social, que consiste no respeito dos deveres jurídicos pela sociedade, “a fim de manter a harmonia dos interesses gerais e implantar a ordem jurídica” (CATUNDA, 2004, p. 63), e decorre do próprio sentido do termo

14 “reflect the social contexts of their construction and the beliefs of their users, providing insights into the norms, epistemologies, values and ideologies of particular fields of knowledge” (CANDLIN; HYLAND, 1999a, *apud* HYLAND, 2000, p. 4).

Direito, que é definido como um “conjunto sistemático de regras ou leis que permitem a prática de certos atos e proíbem outros, pois delimita o comportamento dos homens, regula o uso da força nas relações sociais e pune as condutas indesejadas, de acordo com a ordem que se quer mantida” (CATUNDA, 2004, p. 63).

A linguagem da área disciplinar do Direito é caracterizada, segundo Catunda (2010), por sua realização ser manifestada de forma variada, em que o texto escrito é predominante. Dessa forma, a norma jurídica é produzida pelas técnicas de análise de construção textual próprias da área do Direito, convencionadas pelas especificidades discursivas proferidas pelos membros que a constituem, visto que, segundo Catunda (2004, p. 67), existe uma máxima do Direito que afirma que “o que não está escrito não existe no mundo do Direito”.

Além disso, segundo Navarro (2014, *apud* PACHECO, 2020), os membros, para ingressarem no campo disciplinar ao qual desejam, precisam apropriar-se, de forma exitosa, das práticas de leitura e escrita, devido à identificação com as normas, práticas, valores, crenças e modos de conceber o conhecimento, o que leva Bittar (2017) a afirmar que a formalidade, na escrita do Direito, se sobressai, diferenciando-se, assim, da linguagem ordinária, mantendo a hierarquização da comunidade.

Desse modo, a escrita, definida como uma prática social coletiva (HYLAND, 2000), é moldada pelos valores e crenças compartilhados pelos membros dessa comunidade (HAFNER, 2014). A atividade social da escrita, no âmbito jurídico, se refere a estratégias advindas dos membros disciplinares jurídicos em vista da formulação de argumentos convincentes visando à regulação da norma social, conforme as particularidades da disciplina. Sob esse viés, a escrita legitima o conhecimento da área do Direito, por meio de seus valores e crenças, posto que, conforme Hyland (2000), é nos discursos públicos que esses membros autenticam o conhecimento disciplinar; é por meio da linguagem da legislação que o âmbito social na vida das pessoas em seu cotidiano é regulado (HAFNER, 2014).

Porém, quando a norma jurídica não é atendida, os membros da área do Direito dispõem da alternativa de recorrer, publicamente, às notas de repúdio, gêneros textuais que têm como propósito comunicativo a ação de repudiar acontecimentos - no caso da área jurídica, os que atingem negativamente os direitos previstos pela legislação. No âmbito jurídico, essa ação é feita por meio da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), entidade responsável por “defender a Constituição, a ordem jurídica do Estado democrático de direito, os direitos humanos, a justiça social, e pugnar pela boa aplicação das leis, pela rápida administração da justiça e pelo aperfeiçoamento da cultura e das instituições jurídicas,” conforme o art. 44, da Lei nº 8.906, de 4 de julho de 1994, I, e por representar a classe de advogados no Brasil, de acordo com o inciso II.

Portanto, como o principal propósito do Direito é a coação social, como já mencionado, a autoridade disciplinar, nessa área, permite a realização do gênero nota de repúdio, o qual se constitui como uma prática discursiva que tem como finalidade repudiar atitudes que infrinjam questões de ordem público-social (SOUSA; SOUSA; VERAS, 2022), competência da Ordem dos Advogados do Brasil, conforme a Constituição Federal de 1988.

Dessa forma, especificamente nessa cultura disciplinar, o gênero textual nota de repúdio tem como diferencial repudiar acontecimentos que infringem as determinações da Lei Maior, o que ratifica a afirmação de Bhatia (1999), o qual afirma que os gêneros discursivos evoluem quando os membros atendem às inovações profissionais e privadas. Esse gênero, nessa ótica, confere à área disciplinar do Direito a perpetuação de sua identidade, visto que responde às exigências profissionais de sua fonte legitimadora, além de que os indivíduos, ao ingressarem na OAB, reiterarem as características disciplinares específicas das quais se apropriaram.

MODELO SOCIORRETÓRICO PARA ANÁLISE DO GÊNERO NR

Sousa, Sousa e Veras (2022) elaboram em sua pesquisa um modelo de organização retórica do gênero Nota de Repúdio baseado no modelo CARS (*Create a Research Space*) de Swales (1990). Este último foi elaborado pelo linguista estadunidense com o objetivo de reconhecer movimentos retóricos dentro de um gênero. A partir da análise de um *corpus* de 48 introduções de artigos na língua inglesa, e posteriormente mais 110 introduções, o pesquisador obteve em seus resultados a verificação da ocorrência de 4 movimentos (ou *moves*), que são fatores comuns em introduções de diversos textos de áreas diferentes, identificados por ele como: movimento 1 – estabelecendo o campo de pesquisa; movimento 2 – resumando pesquisas prévias; movimento 3 – apontando lacunas nas pesquisas prévias e movimento 4 – transformando as lacunas em espaço de pesquisa (SWALES; NAJJAR, 1987, p. 179). Sobre seu modelo, Swales (2004) afirma ser um método relativamente simples e funcional, que pode ser utilizado para auxiliar acadêmicos na elaboração de suas introduções.

Porém, essa constatação inicial suscitou algumas ressalvas posteriores quando outros pesquisadores encontraram dificuldades em aplicar o modelo CARS em suas análises de gêneros, como apontam Caetano e Marian (2019) em sua pesquisa. Dentre os entraves citados, destaca-se a dificuldade de estabelecer os limites conceituais entre as unidades retóricas, de modo que se torna difícil definir com necessária clareza onde se encerra uma unidade retórica e onde se inicia outra. Dado isso, em 1990, Swales revisou seu modelo, reduzindo os movimentos retóricos para três e adicionando alguns passos (*steps*) em cada um deles, visando otimizar e facilitar a identificação das organizações retóricas dentro do gênero introdução de artigo.

Quadro 1 - Modelo CARS para introduções de artigos de pesquisa

MOVE 1: ESTABLISHING A TERRITORY	ESTABELECE O TERRITÓRIO
STEP 1: Claiming centrality	PASSO 1: Estabelecer a importância do estudo
STEP 2: Making topic generalizations	PASSO 2: Fazer generalizações quanto ao tópico
STEP 3: Reviewing items of previous research	PASSO 3: Revisar a literatura de pesquisas prévias
MOVE 2: ESTABLISHING A NICHE	ESTABELECE O NICHO
STEP 1A: Counter-claiming	PASSO 1A: Contra argumentar
STEP 1B: Indicating a gap	PASSO 1B: Indicar uma lacuna
STEP 1C: Question-raising	PASSO 1C: Levantar questionamento
STEP 1D: Continuing a tradition	PASSO 1D: Continuar a tradição
MOVE 3: OCCUPYING THE NICHE	OCUPAR O NICHO
STEP 1A: Outlining purposes	PASSO 1A: Delimitar os objetivos
STEP 1B: Announcing present research	PASSO 1B: Anunciar a presente pesquisa
STEP 2: Announcing principal findings	PASSO 2: Apresentar os principais achados
STEP 3: Indicating RA structure	PASSO 3: Indicar a estrutura do artigo

Fonte: Swales (1990, p. 141).

Partindo dessa perspectiva, e tomando como suporte o modelo CARS, o trabalho de Sousa, Sousa e Veras (2022) se debruça sobre o gênero Nota de Repúdio (NR), objeto de pesquisa do presente trabalho. Os autores justificam a relevância de seu estudo através da importância social que a NR desempenha, ao servir de instrumento para a expressão e documentação de posicionamentos contra algum episódio/problema de ordem pública ou privada (SOUSA; SOUSA; VERAS, 2022, p. 19). Além disso, outro motivador foi o fato de que, após busca em portais científicos como CAPES e SciELO, nada foi encontrado a respeito do gênero NR analisado por uma perspectiva sociorretórica.

Em sua metodologia, Sousa, Sousa e Veras (2022), assim como Bernardino (2000), notam que, em uma leitura inicial de alguns

exemplares de notas de repúdio, estes apresentavam certas similaridades formais e temáticas. Posto isso, por meio da análise de um *corpus* de trinta exemplares do gênero NR, coletados no site oficial do órgão OAB (Ordem dos Advogados do Brasil), os pesquisadores buscaram encontrar possíveis unidades temáticas básicas recorrentes no *corpus*, por meio da identificação de marcadores léxico-gramaticais comuns a algumas das Notas de Repúdio:

Seguindo procedimento análogo ao adotado por Araújo (2009), Zakir e Andreu-Funo (2013) selecionamos, nesse momento, com cores distintas, por meio da ferramenta “realce de texto”, as diferentes ocorrências identificadas. Para tal, nos norteamos, inicialmente, pela identificação de marcadores léxico-gramaticais, tais como: “O Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil, por meio de sua Comissão de Cultura e Arte, vem manifestar a sua indignação...” (NR1); “O Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil e o Colégio de Presidentes dos Conselhos Seccionais da OAB, reunidos nesta segunda (15), manifestam seu veemente repúdio...” (NR2); “A Comissão Nacional da Verdade da Escravidão Negra no Brasil do Conselho Federal da OAB vem manifestar o seu repúdio...” (NR5) [...] (SOUSA; SOUSA; VERAS, 2022, p. 21).

Dessa análise inicial, foi elaborado um modelo preliminar com quatro unidades retóricas básicas. Contudo, os pesquisadores admitem alguns entraves, sendo o principal deles a delimitação entre movimentos retóricos e suas subunidades no modelo CARS de Swales (1990), que foi tomado como base. Apesar de ser um modelo amplamente adotado em investigações retóricas de gêneros, ainda apresenta certas dificuldades nas análises textuais, como foi levantado anteriormente. Ao fim do processo de adaptações, os autores obtiveram como resultado um modelo com quatro blocos textuais de informações, denominados de unidades retóricas, desdobradas, estas, em formas obrigatórias e opcionais de conduzir informações, chamadas de Subunidades (S) (SOUSA; SOUSA; VERAS, 2022, p. 23).

Quadro 2 - Organização retórica dos exemplares do gênero NR produzidos pela OAB

Unidade retórica 1 - Estabelecer o campo
Subunidade 1 - Aludir ao tópico do texto e/ou Subunidade 2 - Apresentar nota introdutória ao texto
Unidade retórica 2 - Apresentando o cenário da ação repudiada
Subunidade 1 - Identificar o agente que repudia e Subunidade 2 - Mostrar o motivo do repúdio e/ou Subunidade 3 - Trazer voz de autoridade para embasar o repúdio
Unidade retórica 3 - Apresentando conclusões
Subunidade 1A - Mostrar as consequências da ação repudiada e/ou Subunidade 1B - Apresentar apoio às vítimas da ação repudiada e/ou Subunidade 1C - Exigir/apresentar punição/solução para a ação repudiada e/ou Subunidade 1D - Manifestar indignação ante à ação repudiada
Unidade retórica 4 - Fornecendo dados de identificação
Subunidade 1 - Apresentar local e data e/ou Subunidade 2 - Apresentar assinatura

Fonte: Sousa; Sousa e Veras (2022, p. 23-24).

O modelo elaborado pelos autores permite revelar as estratégias adotadas pela OAB na realização desse gênero, sem, contudo, ter a pretensão de ser um modelo definitivo e indiscutível, estando aberto a revisões e adaptações, dada a flexibilidade do gênero. A pesquisa ampliou a análise da proposta dos autores, abarcando as NR das seccionais da OAB Ceará e Rio Grande do Norte, objetivando constatar se essas ramificações regionais da Ordem constituem diferentes comunidades discursivas ou se pertencem à mesma comunidade da OAB Brasil. No entanto, neste artigo, nos detemos nas NR OAB Ceará, dada à limitação de espaço.

METODOLOGIA

Para esta pesquisa de caráter exploratório-descritivo, coletamos, nos dias 18 de janeiro de 2022 e 14 de abril de 2022, no site oficial da OAB CE, um *corpus* de dez exemplares do gênero NR (nota de repúdio), publicados no período de 30 de maio de 2016 a 27 de agosto de 2021, que, após a seleção, foram salvos em dois documentos Word - um para cada seccional da Ordem -, e identificados, cada um, com um código alfanumérico - por exemplo, NR1/CE, que significa Nota de Repúdio 1 da OAB Ceará -, seguindo a ordem de publicação do mais recente para o mais antigo.

A identificação e coleta dos textos se deu a partir de buscas nos sites, utilizando como palavras-chave, principalmente, construções como: "Nota de repúdio", "Nota de repúdio à/ aos/ contra...", entre outras. Sua extensão chegou a 1025 palavras (NR5/CE de 18 de dezembro de 2020).

ANÁLISE SOCIORRETÓRICA DAS NOTAS DE REPÚDIO

Nesta seção, procedemos à análise das 10 notas de repúdio (NR), seccção Ceará (NR/CE), que complementam pesquisa anterior (PIBIC 2020 - 2021), na qual foram analisadas 40 notas de repúdio da OAB do Brasil (NR/Brasil), no que concerne às 4 unidades retóricas: UR1: Estabelecendo¹⁵ o campo; UR2: Apresentando cenário da ação repudiada, UR3: Apresentando conclusões, UR4: Fornecendo dados de identificação, com as suas respectivas subunidades, conforme

15

No artigo de Sousa, Sousa e Veras (2022) o título original da UR é "Estabelecer o Campo". Aqui, adaptamos o tempo verbal para "Estabelecendo", a fim de manter o paralelismo com as outras UR.

proposta reconfigurada por Sousa, Sousa e Veras (2022¹⁶), a partir da proposta teórico-metodológica de Swales (1990; 1998), Askehave e Swales (2001), rediscutida por Motta-Roth (1995), Biasi-Rodrigues (1998; 2009), Hemais e Biasi-Rodrigues (2005), Bernardino (2000) e Araújo (2003; 2009).

Para efeito de melhor compreensão, as análises serão apresentadas por unidade retórica (UR) com as respectivas subunidades, abarcando, simultaneamente, as NR/CE e os resultados referentes às NR/Brasil, que serão convocados sempre que oportuno.

UR1 - ESTABELECENDO O CAMPO

Nesta seção, procedemos à análise das 10 notas de repúdio no que concerne à **Unidade Retórica 1 - Estabelecendo o campo**, com as respectivas subunidades retóricas, conforme proposta reconfigurada por Sousa, Sousa e Veras (2022), em pesquisa desenvolvida no Programa de Iniciação Científica/PIBIC, 2020 – 2021.

A UR1 – Estabelecendo o campo, compõe-se de 2 subunidades: **S1 – Aludir ao tópico do texto** e **S2 - Apresentar nota introdutória ao texto**.

S1 - ALUDIR AO TÓPICO DO TEXTO

A **Subunidade 1 – Aludir ao tópico do texto**, caracteriza-se, segundo Sousa, Sousa e Veras (2022) por mostrar ao leitor o assunto do texto ou identificar para ele o gênero.

16

Resultado de pesquisa desenvolvida no Programa de Iniciação Científica/PIBIC, 2020 – 2021/PPGLin/UFC. SOUSA, Maria Margarete Fernandes de; SOUSA, Hugo Henrique Trajano de; VERAS, Alan Vitor Rodrigues. **Análise sociorretórica do gênero nota de repúdio** (2022).

Nas NR da secção do Ceará, a alusão ao tópico do texto ocorreu nas dez notas da seguinte forma: “Nota de repúdio” seguida do assunto da nota (90% das NR/CE), como se observa no exemplo da NR1/CE abaixo:

Nota de repúdio – idosa brutalmente violentada por jovem em Ipu/CE (grifo nosso)

A Ordem dos Advogados do Brasil – Secção Ceará, por meio de suas Comissões dos Direitos da Pessoa Idosa e da Mulher Advogada, vem repudiar vigorosamente o falecimento de uma idosa, de 99 anos, a qual foi brutalmente violentada por um jovem de 24 anos, na tarde desta terça-feira (20/7), em Tabuleiro da Carne, zona rural do sertão de Ipu/CE (OAB CE, 22/07/21).

No trabalho de Sousa, Sousa e Veras (2022), temos que a preferência da OAB Brasil, em 86,67% (26) das NR do *corpus*, consiste em utilizar a fórmula “nota de repúdio + motivo do repúdio”, bem semelhante à secção cearense da ordem, o que demonstra que, tanto na OAB Brasil quanto na OAB Ceará, há uma predileção pela enunciação imediata do que será posteriormente desenvolvido na nota, chamando a atenção do leitor já desde o título (SOUSA; SOUSA; VERAS, 2022).

Estruturas mais diretas, sem o uso do termo “emite(m)”, como em “Nota de repúdio – advogado agredido por sargento da Polícia Militar” (NR4/CE) e “Nota de repúdio – Caso Mariana Ferrer” (NR7/CE), nas quais o assunto já é inserido logo após a identificação do tópico, foram bem mais frequentes, com 90% de ocorrência nas notas da OAB/CE.

A partir desses exemplos e da porcentagem já citada (90%), nota-se a preferência por inserir, na alusão ao tópico do texto, que caracteriza a subunidade 1 da unidade retórica 1, o motivo do repúdio, que pertence à subunidade 2 da unidade retórica 2, o que demonstra a importância conferida pela Ordem à reiteração de informações, nesse caso, o motivo do repúdio, mas em outra unidade retórica e subunidade, NR1/CE: “Nota de repúdio – **idosa brutalmente**

violentada por jovem em Ipu/CE” (grifo nosso). O agente que repudia, pertencente à unidade retórica 2, subunidade 2, também foi repetido na unidade retórica 1, subunidade 1.

S2 - APRESENTAR NOTA INTRODUTÓRIA AO TEXTO

A **Subunidade 2 - Apresentar nota introdutória ao texto** caracteriza-se por apresentar uma introdução do motivo do repúdio na NR. Sousa, Sousa e Veras (2022) definem essa subunidade como “uma espécie de chamada para a NR propriamente dita que viria a ser apresentada nas unidades seguintes.”

Nas notas da OAB Ceará, cujas datas de produção vão de maio de 2020 até julho de 2021, a ocorrência dessa subunidade foi de 0%, não aparecendo em nenhuma das dez notas analisadas. Já nas NR da OAB Brasil, Sousa, Sousa e Veras (2022) averiguaram a presença da S2 em onze das quarenta notas analisadas (36,37%). Por sua vez, a S2 foi utilizada como “uma espécie de chamada para a NR propriamente dita que viria a ser apresentada nas unidades seguintes.” (SOUSA; SOUSA; VERAS, 2022), aparecendo sempre logo após o título da NR. Essa pluralidade de alternativas para se realizar o gênero nota de repúdio encontra sua justificativa em Hyland (2000, p. 5), citando Bhatia (1999), o qual afirma que “Gêneros estão também em um estado de constante evolução à medida que membros respondem a exigências profissionais e pessoais em novas e inovadoras maneiras. (e. g. Bhatia, 1999)”¹⁷

Isso significa que a comunidade discursiva jurídica da OAB, especificamente a secção Ceará, pertencente à cultura disciplinar do Direito, executa mudanças no gênero quando há novas exigências profissionais dessa área, isto é, nesse caso, quando surgem novos

17

“Genres are also in a state of constant evolution as members respond to professional and private exigencies in new and innovative ways (BHATIA, 1999, *apud* HYLAND, 2000, p. 5).

problemas sociais, a OAB tem o ofício de posicionar-se, visto que é sua responsabilidade “defender [...] os direitos humanos, a justiça social, e pugnar pela boa aplicação das leis”, de acordo com o art. 44, Lei nº 8.906, de 4 de julho de 1994, I, e, nesse sentido, adequa sua produção escrita a essas novas exigências profissionais.

UR2 - APRESENTANDO O CENÁRIO DA AÇÃO REPUDIADA

Dando prosseguimento, nesta seção, continuaremos com a análise que concerne à **Unidade Retórica 2 - Apresentando o cenário da ação repudiada**, com as suas respectivas subunidades retóricas, conforme proposta reconfigurada por Sousa, Sousa e Veras (2022, no prelo). Segundo os autores, as informações dessa unidade têm como objetivo “recriar um contexto para que o leitor acompanhe o agente OAB seja na exposição da ação repudiada, seja em sua tomada de posicionamento ante o fato descrito.”

A **Unidade Retórica 2 - Apresentando o cenário da ação repudiada** compõe-se de 3 subunidades: **S1 - Identificar o agente que repudia**; **S2 - Mostrar o motivo de repúdio**; e **S3 - Trazer voz de autoridade para embasar o repúdio**, às quais serão descritas a seguir.

S1 - IDENTIFICAR O AGENTE QUE REPUDIA

A **Subunidade 1 - Identificar o agente que repudia** é caracterizada como a apresentação do agente responsável pela escritura da nota ante o leitor, na qual ele se identifica nominalmente e mostra o motivo de escrever a nota. Essa subunidade foi observada em 100% das notas analisadas, tanto na seção do Ceará quanto nas notas da OAB Brasil, analisadas por Sousa, Sousa e Veras (2022).

Em todas as NR, o termo “OAB” ou “Ordem dos Advogados do Brasil” estava presente, ou acompanhado pela localização da

entidade, como na NR6/CE: “A Ordem dos Advogados, seccional Ceará – OAB/CE”. Ou ainda acompanhado de suas comissões componentes, como na NR1/CE: “A Ordem dos Advogados do Brasil – Secção Ceará, por meio de suas Comissões dos Direitos da Pessoa Idosa e da Mulher Advogada”, o que demonstra uma especificidade maior quanto ao agente que repudia, visto que as comissões, ao serem inseridas na subunidade em análise nesta subseção, possibilitam a inferência sobre qual será o motivo do repúdio, além de terem uma propriedade maior para repudiar sobre os atos que atingem os indivíduos os quais representam através de cada comissão.

S2 - MOSTRAR O MOTIVO DO REPÚDIO

A **Subunidade 2 - Mostrar o motivo do repúdio** é responsável por fornecer ao leitor dados importantes sobre a NR, que lhe possibilitam entender a situação na qual o problema foi identificado, tais como data, local, nomes e ações.

Na seccional CE da OAB, a S2 é observada em 100% das notas. Essa subunidade se mostra como um elemento importante para contextualizar o leitor acerca do motivo do repúdio, e aqui vem, por via de regra, sempre após a S1, como se pode notar no exemplo abaixo da NR1/CE:

A Ordem dos Advogados do Brasil – Secção Ceará, por meio de suas Comissões dos Direitos da Pessoa Idosa e da Mulher Advogada (**S1, grifo nosso**), vem repudiar vigorosamente o falecimento de uma idosa, de 99 anos, a qual foi brutalmente violentada por um jovem de 24 anos, na tarde desta terça-feira (20/7), em Tabuleiro da Carne, zona rural do sertão de Ipu/CE (**S2, grifo nosso**) (OAB CE, 22/07/2021).

Foi observada também a estrutura “agente que repudia + vem a público REPUDIAR as agressões sofridas”, o que representa a assertiva de Hyland (2000), que diz que se deve focar nos textos

publicados como “a mais concreta, pública e acessível realização”¹⁸ das práticas sociais coletivas, isto é, a escrita. Essa afirmação entra em consonância com uma máxima do Direito citada por Catunda (2004): “o que não está escrito não existe no mundo do Direito”, isto é, a referida característica presente nas notas de repúdio citadas reforça o privilégio da escrita produzida pela cultura disciplinar jurídica. Nesse sentido, o ato de manifestar-se publicamente por meio da escrita, executada por uma entidade jurídica, mostra a perpetuação da mentalidade semelhante (BECHER, 1981) entre os membros da disciplina jurídica.

Na secção Ceará, a utilização do adjetivo “veemente” ocorre em duas notas (NR2/CE e NR5/CE). Ademais, a OAB Ceará utiliza-se ainda de outros advérbios de intensidade para enfatizar o repúdio, como “vigorosamente” (NR1/CE) e “profundamente” (NR8/CE). Nota-se, ainda, que essa secção apresenta léxico diversificado para demonstrar o repúdio ao ato e, assim, sendo um advérbio modalizador, isto é, em que o “falante expressa seu relacionamento com o conteúdo proposicional” (CASTILHO, 2002, p. 201), “veementemente” (bem como “vigorosamente” e “profundamente”) atuam como um termo em que o agente que repudia expressa um posicionamento acerca do conteúdo repudiado, o que reflete o caráter defensor da OAB sobre a justiça social, um dos valores da cultura disciplinar da área do Direito, que é refletido por meio da competência discursiva especializada que caracteriza essa cultura disciplinar.

S3 - TRAZER VOZ DE AUTORIDADE PARA EMBASAR O REPÚDIO

A **Subunidade 3 - Trazer voz de autoridade para embasar o repúdio**, é dita por Sousa, Sousa e Veras (2022) como uma estratégia opcional, utilizada ocasionalmente pela Ordem para embasar

18

“the most concrete, public and accessible realisation” (HYLAND, 2000, p. 1).

a sua ação de repúdio. A S3, no entanto, apresenta alto valor argumentativo e, quando apresentada, fundamenta e legitima o que está sendo dito. As instâncias legitimadoras mais comumente usadas pela OAB, segundo Sousa, Sousa e Veras (2022, no prelo), são a Constituição Federal de 1988, o STF (Supremo Tribunal Federal), o CONANDA (Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente) e a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico). Na presente pesquisa, contudo, outras vozes de autoridade também foram observadas, como mostraremos a seguir.

O artigo 287 do Código Penal tipifica como crime o ato de fazer, publicamente, apologia de fato criminoso ou de autor de crime, cuja pena é de detenção, de três a seis meses, ou multa. No vídeo-aula divulgada, o senhor Norberto Florindo confessa e enaltece publicamente, o cometimento de crimes graves, como homicídio, tortura, feminicídio, praticados contra homens, mulheres e crianças no exercício da atividade policial, nas regiões mais periféricas de Fortaleza e Região Metropolitana (grifo nosso) (OAB/CE, 18/01/2022).

Como podemos observar, no segundo parágrafo do excerto, a Ordem se utiliza de vozes de autoridade, representadas pelo Código Penal, em seu artigo 287, o que confere à secção da Ordem do Ceará uma função social explícita, visto que a cultura disciplinar jurídica tem como objetivo típico “ser conforme a norma jurídica, quer dizer, ser conforme as leis” (CATUNDA, 2004, p. 63).

UR3 – APRESENTANDO CONCLUSÕES

Avançando, trazemos a análise do nosso *corpus* referente à **Unidade Retórica 3 - Apresentando conclusões**, com as suas respectivas subunidades retóricas. Nesta unidade, observamos o momento do texto em que o autor esquematiza o fechamento da discussão abordada na NR. É nessa unidade retórica (UR) que o ponto

de vista do agente OAB, a respeito da problemática motivadora da nota, será exibido com maior ênfase.

A **Unidade Retórica 3 - Apresentando conclusões**, divide-se em 4 subunidades: **S1A - Mostrar as consequências da ação repudiada**; **S1B - Apresentar apoio às vítimas da ação repudiada**; **S1C - Exigir/apresentar punição/solução para a ação repudiada**; e **S1D - Manifestar indignação ante à ação repudiada**. Percebe-se que as subunidades dessa UR apresentam uma peculiaridade que a distingue das demais subunidades anteriormente vistas, que é a sua divisão identificada não somente por números, mas por também letras (A, B, C e D). Isso ocorre, segundo Sousa, Sousa e Veras (2022), devido à multiplicidade de maneiras pelas quais essas subunidades podem ocorrer em uma NR, podendo haver a realização de uma ou mais subunidades, simultâneas ou não. As análises nos mostram que essa subdivisão decorre dos usos variados de expressões linguístico-discursivas que os membros das Ordens precisam utilizar para marcar de forma mais clara e convincente o propósito do gênero: promover ações subsequentes com vistas a garantir os direitos dos cidadãos.

S1A – MOSTRAR AS CONSEQUÊNCIAS DA AÇÃO REPUDIADA

Destinada à apresentação de conclusões sobre o tópico do texto, a **Subunidade 1A - Mostrar as consequências da ação repudiada** visa mostrar aos leitores as repercussões advindas da ação repudiada. Em sua maioria, essas consequências são prejudiciais à sociedade e são expostas com o intuito de conscientizar os leitores, bem como de justificar o porquê de a problemática exposta na nota ser digna de repúdio, o que reforça ainda mais o caráter defensor da justiça da OAB, como se posiciona a Ordem.

Segue o exemplo de uma das realizações da S1A na NR5/CE, que representa o contingente de NR analisadas:

Enquanto tais práticas reiteradas de violências institucionais na dimensão de gênero não forem reconhecidas como graves violações aos Direitos Humanos, os sistemas que deveriam garantir a efetiva proteção aos direitos das mulheres se colocarão como os maiores violadores dos direitos humanos dessas mulheres.

Não é dado a qualquer pessoa, e especialmente àquelas que ocupam espaços decisórios de poder, que utilizem seus cargos para banalizar condutas de violências contra à mulher, que muitas vezes inclusive culminam na sua revitimização (OAB CE, 21/12/20).

Nesta NR nota-se a clara intenção do autor em explicitar as consequências advindas do desrespeito aos direitos das mulheres, como a violação dos direitos humanos, a banalização de condutas violentas contra à mulher e também sua revitimização. A listagem dessas consequências traz um forte teor argumentativo à nota, além de expor o posicionamento do autor, como já foi dito acima: “Não é dado a qualquer pessoa, e especialmente àquelas que ocupam espaços decisórios de poder, que utilizem seus cargos para banalizar condutas de violências contra à mulher”.

S1B – APRESENTAR APOIO ÀS VÍTIMAS DA AÇÃO REPUDIADA

A **Subunidade 1B - Apresentar apoio às vítimas da ação repudiada** tem o objetivo de demonstrar solidariedade às vítimas, “objetos” das ações repudiadas. Segundo Sousa, Sousa e Veras (2022), nesta subunidade a OAB irá demonstrar que está ao lado das vítimas, e que, portanto, elas não estão sós. Nessa subunidade, em todas as ocorrências, há a reafirmação da OAB quanto ao seu papel de cumprir sua norma jurídica em defesa das questões público-sociais, além de atribuir à sociedade o cumprimento da legislação, ao falar sobre o respeito aos direitos das pessoas com deficiência, o que retoma o principal propósito do Direito atestado por Catunda (2004): a coação social. Observemos excerto da NR 06/CE:

Considerando intolerável qualquer tipo de ato intimidatório ao exercício profissional do advogado, a OAB/CE requererá das autoridades competentes que todas as medidas legais cabíveis sejam devidamente tomadas para a apuração dos fatos e eventual punição dos responsáveis (OAB CE, 18/01/2022).

A sobreposição entre **S1B - Apresentar apoio às vítimas da ação repudiada** e **S1C - exigir/apresentar punição/solução para a ação repudiada** também é observada na NR5/CE, na qual ocorre um diálogo entre as duas subunidades. Percebamos no trecho a seguir como, logo após a expressão de solidariedade (destacada em negrito no excerto), há uma solicitação de solução para o ato repudiado, de modo que essas duas subunidades complementam o seu sentido mutuamente:

Portanto, diante da gravidade dos fatos veiculados, **lamentamos e registramos o enorme pesar em presenciar essas atitudes, e em demonstração a nossa solidariedade para com as vítimas, oficiamos, nesse ato, o CNJ, o TJSP, e sua Corregedoria, bem como solicitamos apuração pela Comissão de Ética da ALESP, em relação aos atos praticados contra a advogada e deputada estadual Isa Penna** (grifo nosso), para que as devidas providências possam ser adotadas no sentido de que mudanças estruturais possam acontecer e se traduzir na efetivo respeito aos direitos de todas as mulheres, para que sejam reconhecidas e respeitadas na sua humanidade e dignidade! (OAB CE, 18/12/2020).

Desse modo, percebemos a importância dessa subunidade, que, como já referido, destaca o papel de apoio social da OAB, bem como demonstra seu amparo e proteção perante às vítimas. Sigamos, assim, para a próxima subunidade.

S1C - EXIGIR/APRESENTAR PUNIÇÃO/ SOLUÇÃO PARA A AÇÃO REPUDIADA

Sousa, Sousa e Veras (2022) definem a **Subunidade 1C - Exigir/apresentar punição/solução para a ação repudiada** como sendo o momento em que o enunciador exige que os agentes responsáveis pelas ações repudiadas sejam devidamente punidos, o que também serve para mostrar ao leitor a voz desse enunciador. O agente OAB pode também, nessa subunidade, apontar caminhos, pautados na lei e no diálogo, para solucionar os problemas expostos na NR.

Essa subunidade ocorreu em 100% das notas analisadas e, em nove notas, observamos que ela está expressa imediatamente após a ocorrência da **Unidade Retórica 3 - Apresentando conclusões, Subunidade 1A - Mostrar as consequências da ação repudiada**, o que demonstra a preocupação da OAB em fazer cumprir a rápida administração da justiça, como orienta a Constituição Federal (1988), o que pode ser constatado no exemplo a seguir, NR05/CE:

Portanto, diante da gravidade dos fatos veiculados, lamentamos e registramos o enorme pesar em presenciar essas atitudes, e em demonstração a nossa solidariedade para com as vítimas, oficiamos, nesse ato, o CNJ, o TJSP, e sua Corregedoria, bem como solicitamos apuração pela Comissão de Ética da ALESP, em relação aos atos praticados contra a advogada e deputada estadual Isa Penna, para que as devidas providências possam ser adotadas no sentido de que mudanças estruturais possam acontecer e se traduzir na efetivo respeito aos direitos de todas as mulheres, para que sejam reconhecidas e respeitadas na sua humanidade e dignidade! (OAB CE, 18/01/2021).

Em concordância com Sousa, Sousa e Veras (2022), concluímos que a **Subunidade 1C - Exigir/apresentar punição/solução para a ação repudiada** funciona como um meio pelo qual a Ordem demonstra seu engajamento social e sua preocupação não apenas com a exposição de um problema, mas também com a devida

resolução. Sendo dotada de poder e influência, ambos socialmente reconhecidos, cabe à OAB a defesa dos direitos civis, efetivados por meio de atitudes concretas.

S1D – MANIFESTAR INDIGNAÇÃO ANTE À AÇÃO REPUDIADA

A **Subunidade 1D - Manifestar indignação ante à ação repudiada**, referente à **Unidade Retórica 3 - Apresentando conclusões**, é tida pelos mesmos autores como o momento do texto em que o enunciador irá expressar, com fortes marcas de indignação, sua reprovação perante os atos descritos na NR.

Os enunciadores utilizam-se de termos que manifestam sua indignação, como “estrangeador”, “lamenta profundamente”, “reprova”, “não coaduna”. Além disso, observamos que nas notas que contêm a S1A (mostrar as consequências da ação repudiada) e a S1D, simultaneamente, a S1D ocorreu antes ou depois da ocorrência da S1A, o que evidencia, sobretudo, a flexibilidade da mudança de posição das unidades retóricas componentes do gênero, além do posicionamento assumido pela OAB CE acerca das consequências do repúdio, como demonstrado no excerto a seguir, retirado da NR3/CE, onde a S1D ocorre antes da S1A:

Ressaltamos a importância e valorização da advogada e do advogado, sendo intolerável qualquer tipo de ato intimidatório ao seu mister profissional. Por fim, informamos que todas as medidas legais cabíveis estão sendo verificadas junto ao colega ofendido e serão tomadas com o devido rigor e apoio da OAB Subseção Sobral nas esferas disciplinar, cível e criminal (S1A) (grifo nosso) (OAB CE, 18/01/2022).

Retomando as acepções de Catunda (2004) a respeito da cultura disciplinar do Direito, observamos que a **Subunidade 1D - Manifestar indignação ante à ação repudiada** está em acordo com o principal objetivo da cultura jurídica, que é, como já foi

afirmado, atuar como um regulador da norma social, sendo, assim, papel dessa disciplina delimitar o direito de um em relação ao outro (CATUNDA, 2004, p. 65).

UR4 - FORNECENDO DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Dando prosseguimento, trazemos a análise do nosso *corpus* referente à **Unidade Retórica 4 - Fornecendo dados de identificação**, com as suas respectivas subunidades retóricas, conforme proposta reconfigurada por Sousa, Sousa e Veras (2022). Temos que o objetivo principal da UR4 é situar o leitor quanto ao momento de produção da NR, fornecendo dados como cidade, dia, mês e ano de sua emissão. É possível apresentar também a assinatura dos representantes da OAB e suas funções.

A **Unidade Retórica 4 - Fornecendo dados de identificação**, divide-se em 2 subunidades, sendo elas: **S1 - Apresentar local e data**; e **S2 - Apresentar assinatura**.

S1 - APRESENTAR LOCAL E DATA

A primeira subunidade da UR4, **Subunidade 1 - Apresentar local e data** corresponde à apresentação ao leitor do local e da data na qual a nota de repúdio foi escrita. Estes dados visam, basicamente, situar o leitor sobre o contexto de produção daquela NR.

Comparada aos resultados de Sousa, Sousa e Veras (2022), sobre o estudo realizado com as NR da OAB - Brasil, a ocorrência da S1 se deu ao final da nota de repúdio. Já no caso da OAB - Nacional, a apresentação do local e da data ocorreu, geralmente, após a S1 da unidade retórica 1, o que demonstra, segundo os autores, uma “grande flexibilidade em sua realização” (SOUSA; SOUSA; VERAS, 2022), que é reforçada pela realização

da S1 da unidade retórica 4 nas notas de repúdio da secção Ceará. Além disso, as notas de repúdio dessa secção apresentaram flutuação quanto à realização da S1, visto que as notas apresentaram local e data tanto juntos quanto separados. Abaixo, pode-se observar um exemplo de data e local juntos, referente a NR09/CE:

A Ordem dos Advogados do Brasil – OAB, como trincheira cívica da sociedade na defesa da Constituição, do Estado democrático de direito, os direitos humanos e da justiça social, adotará todas as medidas administrativas, cíveis e criminais para reparar o ocorrido.

Fortaleza, 28 de setembro de 2020 (grifos nossos).

Ordem dos Advogados do Brasil - Seccional Ceará (OAB CE, 18/01/2022).

Em concordância com Hyland (2015), temos que, como já foi citado anteriormente, os gêneros são mecanismos da comunidade que permitem aos usuários criarem e lerem textos com alguma garantia de que sabem com o que estão lidando. Desse modo, apesar de ser uma subunidade que não apresentou ocorrência de 100% em nosso *corpus*, concluímos que a **Subunidade 1 - Apresentar local e data** constitui um importante bloco de informações que irá garantir ao leitor uma compreensão maior da NR e de seu contexto de produção.

S2 - APRESENTAR ASSINATURA

A **Subunidade 2 - Apresentar assinatura** é apresentada por Sousa, Sousa e Veras (2022) como a apresentação dos nomes dos representantes da OAB e suas funções. Assim como a **Subunidade 1 - Apresentar local e data**, a S2 também visa situar o leitor no contexto de produção da NR, constituindo, assim, um mesmo bloco de informação.

Acreditamos que a razão para que nesta unidade retórica a apresentação da assinatura tenha uma porcentagem alta seja porque, segundo Trincheri (2014, *apud* PACHECO, 2020, p. 72), os membros de uma comunidade acadêmica “devem legitimar sua voz dentro da sua disciplina, mostrando que detêm conhecimento sobre léxico específico, conceitos, metodologias e práticas de pesquisa”, e a prática recorrente da assinatura demonstra a legitimidade de suas realizações linguísticas situadas no gênero, conforme as particularidades específicas da cultura disciplinar jurídica. A seguir, tem-se um exemplo da ocorrência da assinatura na NR9/CE:

A Ordem dos Advogados do Brasil – OAB, como trincheira cívica da sociedade na defesa da Constituição, do Estado democrático de direito, os direitos humanos e da justiça social, adotará todas as medidas administrativas, cíveis e criminais para reparar o ocorrido.

Fortaleza, 28 de setembro de 2020.

José Erinaldo Dantas Filho

Presidente da OAB Ceará (grifos nossos).

Ordem dos Advogados do Brasil - Seccional Ceará (OAB CE, 18/01/2022).

Desse modo, a ocorrência da **Subunidade 2 - Apresentar assinatura** mostra que, ao redigir o gênero nota de repúdio, a OAB legitima e reitera o posicionamento perante o fato repudiado, que se dá pela apropriação dos discursos especializados para se destacarem das demais entidades jurídicas, e a assinatura é uma forma de concretizar isso.

Assim, perante a análise realizada, cujo intuito foi ampliar a pesquisa de Sousa, Sousa e Veras (2022), expandindo o *corpus* da pesquisa com notas de repúdio de outras seções da OAB, e pondo a prova o modelo de análise sociorretórica das NR reelaborado pelos autores, constatamos que o gênero nota de repúdio é de extrema relevância social e carece de mais estudos no meio acadêmico-científico. Assim, trazemos uma seção dedicada à aplicação do gênero nota de repúdio ao ensino de língua portuguesa, mostrando como

essa aplicação pode ser benéfica ao aprendizado, dada a versatilidade do gênero e seu importante papel social.

GÊNERO NOTA DE REPÚDIO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

O trabalho com a concepção sociorretórica de gêneros discursivos permite a compreensão da realidade dos discentes por meio do ensino de gêneros do discurso em sala de aula, visto que, segundo Bazerman (2005), os gêneros do discurso são os “ambientes para a aprendizagem”. Dessa forma, o gênero nota de repúdio contempla as recomendações da BNCC tanto nos anos finais do Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, visto que, nesses dois períodos da educação básica, há habilidades que fazem referência à produção de textos que abordam questões do meio social ou do próprio ambiente acadêmico, o que pode ser visto na seguinte habilidade proposta para os anos finais do Ensino Fundamental:

(EF69LP22) Produzir, revisar e editar textos reivindicatórios ou propositivos sobre **problemas que afetam a vida escolar ou da comunidade, justificando pontos de vista, reivindicações e detalhando propostas (justificativa, objetivos, ações previstas etc.), levando em conta seu contexto de produção e as características dos gêneros em questão** (grifo nosso) (BRASIL, 2018, p. 147).

Como podemos observar, a referida habilidade possui semelhanças com a produção do gênero nota de repúdio, principalmente o seu propósito, que é o de usar esse gênero para expressar os posicionamentos contra episódios de ordem pública/privada (SOUSA; SOUSA; VERAS, 2022), e faz alusão à habilidade citada acima, visto que ela propõe a produção de textos sobre problemas que atingem o social ou o âmbito escolar (BRASIL, 2018).

Outra semelhança é entre a justificativa dos pontos de vista, proposta pela habilidade, e a Unidade Retórica 2 - Apresentando o cenário da ação repudiada, Subunidade 2 - Mostrar o motivo do repúdio e Subunidade 3 - Trazer voz de autoridade para embasar o repúdio, com uma ocorrência de 100% e 65%, respectivamente, demonstrando a sua importância para o ensino de gêneros textuais e o cumprimento dessa habilidade.

Além disso, a Subunidade 1C - Exigir/apresentar punição/solução para a ação repudiada, da Unidade Retórica 3 - Apresentando conclusões, foi constatada em 100% das notas analisadas, o que também atesta a importância do estudo do gênero nota de repúdio no ensino de Língua Portuguesa, para desenvolvimento da habilidade que visa ao detalhamento de propostas, levando em consideração as características do gênero (Brasil, 2018, p. 147), o que também envolve a “produção de textos pertencentes a gêneros relacionados à proposição, debate, aprovação e implementação de propostas e projetos de lei, à defesa e reclamação de direitos” (Brasil, 2018, p. 512). Nos anos finais do Ensino Fundamental, portanto, o ensino do gênero nota de repúdio mostra-se pertinente à ampliação do seu senso crítico perante atos que atingem tanto o seu próprio entorno quanto a sociedade.

No Ensino Médio, a BNCC também propõe habilidades voltadas para o campo de atuação na vida pública, visando à consolidação do que foi aprendido no Ensino Fundamental (Brasil, 2018), como pode ser demonstrado no excerto a seguir:

(EM13LP27) Engajar-se na busca de **solução para problemas que envolvam a coletividade, denunciando o desrespeito a direitos** (grifo nosso), organizando e/ou participando de discussões, campanhas e debates, **produzindo textos reivindicatórios** (grifo nosso), normativos, entre outras possibilidades, **como forma de fomentar os princípios democráticos e uma atuação pautada pela ética da responsabilidade, pelo consumo consciente e pela consciência socioambiental** (grifo nosso) (BRASIL, 2018, p. 514).

É possível observar, na habilidade citada acima, que o Ensino Médio objetiva prosseguir com os aprendizados obtidos no Ensino Fundamental em relação à produção de textos que denunciem problemas sociais, envolvendo o gênero nota de repúdio, devido à definição atribuída a ele, citada anteriormente.

Além disso, a organização retórica do gênero nota de repúdio, formulada por Sousa, Sousa e Veras (2022) também se constitui fundamental para o ensino do gênero nota de repúdio no Ensino Médio, visto que a habilidade citada visa estimular os discentes a buscarem a “solução para problemas que envolvam a coletividade”, objetivo que diz respeito à Unidade Retórica 3 - Apresentando conclusões, Subunidade 1C - Exigir/apresentar punição/solução para a ação repudiada, além da proposta de produzir textos reivindicatórios “como forma de fomentar os princípios democráticos” (BRASIL, 2018, p. 514), que pode ser associado à Unidade Retórica 2 - Apresentando o cenário da ação repudiada, subunidades 1 e 2 - identificar o agente que repudia e mostrar o motivo do repúdio, respectivamente.

Portanto, assim como nos anos finais do Ensino Fundamental, o gênero nota de repúdio, no Ensino Médio, constitui-se como um importante instrumento para a compreensão das realidades sociais, pois, como visto anteriormente, a habilidade do Ensino Médio citada pode ser desenvolvida a partir do estudo das unidades retóricas do gênero nota de repúdio, formuladas por Sousa, Sousa e Veras (2022), o que demonstra a relevância desse gênero no ensino de Língua Portuguesa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa aqui exposta, de caráter exploratório-descritivo, teve como objetivo analisar 10 notas de repúdio provenientes do site

da Ordem dos Advogados do Brasil, da seção Ceará, à luz da teoria sociorretórica dos gêneros discursivos. A escolha da Ordem dos Advogados do Brasil para compor o *corpus* desta pesquisa se deu, além da possibilidade de continuidade dos estudos de Sousa, Sousa e Veras (2022), pela sua responsabilidade prevista pelo art. 44. da Lei nº 8.906, de 4 de julho de 1994, I, por defender a Constituição, os direitos humanos, a justiça social e pugnar pela boa aplicação das leis e pela rápida administração da justiça, o que entra em consonância com a finalidade do gênero nota de repúdio, que é repudiar atitudes contrárias às questões de ordem público-social (SOUSA; SOUSA; VERAS, 2022).

Além disso, para a expansão da pesquisa de Sousa, Sousa e Veras (2022), os resultados obtidos nesta pesquisa foram associados à discussão sobre comunidade discursiva e culturas disciplinares, a fim de demonstrar que essas abordagens teórico-metodológicas podem ser base de análise para outros gêneros que não os acadêmicos, como se pensava inicialmente e que, em momentos oportunos, os resultados desta pesquisa foram comparados aos resultados da análise referente às notas de repúdio da Ordem dos Advogados do Brasil.

Assim, sob a ótica dos estudos realizados por Sousa, Sousa e Veras (2022), pudemos observar que o gênero nota de repúdio está dividido em quatro unidades retóricas. Observamos, também, que esse gênero possui produtiva aplicabilidade no ensino, pois a abordagem sociorretórica na análise do gênero textual o vê como uma forma de ação social (MILLER, 1984), o que faz os discentes compreenderem a realidade social por meio dos gêneros discursivos. Dessa forma, concluímos que o gênero nota de repúdio está adequado aos padrões previstos no ensino de Língua Portuguesa na BNCC, visto que as unidades retóricas e as subunidades se aplicam a ambos os documentos educacionais, já que esse gênero apresenta relação com questões sociais, o que se adequa a esses padrões relacionados a problemas que envolvem a coletividade.

Por fim, concluímos que o gênero nota de repúdio apresenta uma flexibilidade em sua composição, sendo adaptado facilmente às novas exigências profissionais da Ordem dos Advogados do Brasil, e que o gênero NR é aplicável ao ensino de Língua Portuguesa e, assim, pretendemos expandir as possibilidades de utilização desse gênero pouco explorado nas aulas, contribuindo para a formação crítica do discente da educação básica.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Júlio César. **Chat na web**: um estudo de gênero hipertextual. 2003. 179 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal do Ceará, 2003.
- ARAÚJO, Júlio César. A comunidade discursiva dos Tananans: uma experiência etnográfica em sala de chat. In: BIASI-RODRIGUES, Bernadete; ARAÚJO, Júlio César; SOUSA, Socorro Cláudia Tavares de (orgs.). **Gêneros textuais e comunidades discursivas**: um diálogo com John Swales. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 205-226, 2009.
- ASKEHAVE, Inger; SWALES, John Malcolm. Genre identification and communicative purpose: a problem and a possible solution. **Applied Linguistics**, v.22, n.2, p. 195-212, 2001.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1979.
- BAZERMAN, Charles *et al.* **Systems of genres and the enactment of social intentions**. *Genre and the new rhetoric*, v. 79101, 1994.
- BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação**, 2005. Tradução de: DIONISIO, Angela Paiva; HOFFNAGEL, Judith Chambliss. (orgs.) Série Charles Bazerman. Campina Grande: Pipa Comunicação, pp. 12 e 52, 2021.
- BECHER, Tony. Towards a definition of disciplinary cultures. **Studies in Higher Education**. v. 6, n. 2, p. 109-122, 1981.
- BERNARDINO, Cibele Gadelha. **Depoimento dos alcoólicos anônimos**. Dissertação (Mestrado Acadêmico) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Fortaleza, 2000.

BERNARDINO, Cibele Gadelha. O uso do gênero depoimento em comunidades virtuais de alcoólicos anônimos. *In*: BIASI-RODRIGUES, Bernardete; ARAÚJO, Júlio César; SOUSA, Socorro Cláudia Tavares de (Orgs.). **Gêneros textuais e comunidades discursivas: um diálogo com John Swales**. Coleção Leitura Escrita e Oralidade. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

BHATIA, Vijay Kumar. **Genre analysis today**. Revue Belge de Philologie et d'Historie, Bruxelles, 75: 629-652, 1997.

BHATIA, Vijay Kumar. **Worlds of written discourse: a genre-based view**. London: Continuum, 2004.

BIASI-RODRIGUES, Bernadete. **Estratégias de condução de informações em resumos de dissertações**. 1998. 211f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina, 1998.

BIASI-RODRIGUES, Bernadete; HEMAIS, Bárbara; ARAÚJO, Júlio César. Análise de gêneros na abordagem de Swales: princípios teóricos e metodológicos. *In*: BIASI-RODRIGUES, Bernadete; HEMAIS, Bárbara; ARAÚJO, Júlio César. **Gêneros textuais e comunidades discursivas: um diálogo com John Swales**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 17-32, 2005.

BIASI-RODRIGUES, Bernadete. O gênero resumo: uma prática discursiva na comunidade acadêmica. *In*: BIASI-RODRIGUES, Bernardete; ARAÚJO, Júlio César; SOUSA, Socorro Cláudia Tavares de. (Orgs.). **Gêneros textuais e comunidades discursivas: um diálogo com John Swales**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 49-75.

BIASI-RODRIGUES, Bernadete; BEZERRA, Benedito. Gomes. Propósito comunicativo em análise de gêneros. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 12, n. Ling. (dis)curso, 2012 12(1), jan. 2012.

BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. **Linguagem jurídica**. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2017.

BORGES, Flávia Girardo Botelho. Os gêneros textuais em cena: Uma análise crítica de duas concepções de gêneros textuais e sua aceitabilidade na educação no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 12, p. 119-140, 2012.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1998.

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

BRAZ, Márcia Ivo; SILVA, Severino Carlos da. O conceito de comunidade discursiva e as convergências com a Terminologia. **Tradterm**, v. 34, p. 81-105, 2019.

CAETANO, Julia; MARIAN, Jane. Uma análise dos movimentos retóricos da seção de introdução de artigos científicos baseados nos estudos de Swales (1990). **Caderno PAIC**, v. 20, n. 1, p. 477-498, 2019.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de; CASTILHO, Célia Maria Moraes de. **Advérbios modalizadores**. *In*: Gramática do português falado [S.l.: s.n.], 2002.

CATUNDA, Elisabeth Linhares. **Um estudo do gênero jurídico acórdão**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Ceará. Programa de Pós-graduação em Linguística, Fortaleza, 2004.

CATUNDA, Elisabeth Linhares. **Polifonia e discurso jurídico**: um estudo das vozes nas sentenças. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Ceará. Programa de Pós-graduação em Linguística, Fortaleza, 2010.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Trad. de Luiz Felipe B. Neves. 7 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

GOODRICH, Peter. **Legal Discourse**: Studies in Linguistics, Rhetoric and Legal Analysis. St. Martin's Press, 1987.

HAFNER, Christoph Alexander. Professional communication in the legal domain. *In*: BHATIA, Vijay; BREMNER, Stephen. (org.). **The routledge handbook of language and professional communication**. Routledge, p. 349-362, 2014.

HEMAIS, Bárbara; BIASI-RODRIGUES, Bernadete. A proposta socioretórica de John M. Swales para o estudo de gêneros textuais. *In*: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée. (orgs.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, p. 108-129, 2005.

HYLAND, Ken. **Disciplinary discourse**: social interactions in academic writing. Singapura: Pearson Education Limited, 2000.

HYLAND, Ken. Genre, Discipline and Identity. **Journal of English for Academic Purposes**, vol. 19, p. 32-43, set. de 2015. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2015.02.005>. Disponível em: *ScienceDirect*. Acesso em: 24 mai. 2022.

MILLER, Carolyn Rae. Genre as a social Action. **Quartely Journal of Speech**, vol. 70, p. 151-176, 1984 (republicado em Freedman e Medway, 1994).

MOTTA-ROTH, Désirée. **Rhetorical features and disciplinary cultures**: a genre based study of academic book reviews in linguistics, chemistry, and economics. 1995. 356f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1995.

PACHECO, Jorge Tércio Soares. **Uma análise comparativa entre culturas disciplinares da Grande Área da Saúde**: semelhanças e diferenças sociorretóricas em artigos acadêmicos originais. Tese (Doutorado acadêmico) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Fortaleza, 2020.

PACHECO, Jorge Tércio Soares; BERNARDINO, Cibele Gadelha; FREITAS, Tatiane Lima de. Um estudo sociorretórico da seção de Conclusão em artigos originais da cultura disciplinar da área de Nutrição. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 8, p.119-139, jan./abr. 2016.

SILVA, Elizabeth Maria da Silva; REINALDO, Maria Augusta Gonçalves de Macedo. **Escrita disciplinar**: contribuições para o ensino de língua portuguesa na graduação. Ilha do Desterro, Florianópolis, v. 69, ed. 3, p. 141-156, 27 set. 2016.

SOUSA, Maria Margarete Fernandes de; SOUSA, Hugo Henrique Trajano; VERAS, Alan Victor Rodrigues. **Análise sociorretórica do gênero nota de repúdio**, 2022.

SWALES, John Malcolm; NAJJAR, Hazem. **The writing of research article introductions**. *Written Communication*, v. 4, p. 175-191, 1987.

SWALES, John Malcolm. **Genre analysis**: English in academic and research settings. Cambridge: University Press, 1990.

SWALES, John Malcolm. Repensando gêneros: uma nova abordagem aos efeitos da comunidade discursiva. *In*: **Re-thinking genre colloquium**. 1992, Ottawa. Anais... Ottawa: Carleton University, 1992. Tradução de Benedito Gomes Bezerra. Não publicado.

SWALES, John Malcolm. **Other floors, other voices**: a Textography of a Small University Building. Mahwah: Lawrence Elbaum, 1998.

SWALES, John Malcolm. Reflections on the concept of discourse community. **Asp, Bordeaux**, v. 69, p. 7-19, 2016.

ZAKIR, Maisa de Alcântara.; ANDREU-FUNO, Ludmila Belotti. **O gênero acadêmico em questão**: uma análise sociorretórica de resumos de dissertações de mestrado do projeto Teletandem Brasil. RBLA, Belo Horizonte, aop2313, 2013.

3

Maria Ednilza Oliveira Moreira

**ÁLBUM DE VERBETES SOBRE
IRACEMA ALENCARINA:
UMA FORMA DE INTERAÇÃO NO MEIO DIGITAL**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2023.98348.3

SUMÁRIO

RESUMO

A familiaridade com Iracema: lenda do Ceará, do escritor José de Alencar, representa para os que fazem parte da capital cearense oportunidade de entrar em sintonia com tradições culturais dessa cidade. Porém, apesar do sentido que impõe para esse povo, a obra não tem sido suficientemente explorada nas escolas do ensino básico, mesmo que se possa contar com uma gama de adaptações para públicos de diferentes níveis de escolaridade. Pensando em despertar interesse pela leitura do referido livro de forma mais espontânea, buscamos um meio que provocasse o acesso: a construção de um álbum de verbetes com palavras-chave que fazem alusão à história da virgem dos lábios de mel. A realização desse trabalho exige coprodução, a exemplo dos álbuns de figurinha, daí o seu caráter convidativo. Para levar a efeito essa iniciativa, conta-se com espaço do *Instagram* na construção de, no mínimo, um verbete semanalmente. Considerando-se o álbum como um suporte do gênero verbete e, conseqüentemente, como elemento desencadeador da proposta, buscamos para isso fundamentos em Marcuschi (2008) e Duarte (2008), assim como em Allende e Condemarín (1992) e Moreira (2002), na perspectiva didático-pedagógica, envolvendo a técnica de preenchimento de lacunas para produção dos verbetes. Sobre estes SEDUC (1992) e Dionísio (2002) embasaram. Apesar de incipientes, as mensagens na plataforma mostram adesão favorável ao nosso pleito, o que nos permite concluir que é preciso adotar providências constantes para manter viva a imagem de Iracema como ícone fortalezense.

Palavras-chave: Iracema; verbete; álbum de verbete.

INTRODUÇÃO

A denominação álbum de verbetes pode causar estranheza em um primeiro contato. Todavia, se observado o caráter de sua construção, seguindo o exemplo dos álbuns de figurinha, entende-se perfeitamente a escolha por essa denominação, na medida em que se introduzem nos verbetes, como nos álbuns de figurinhas, alguns tópicos que fazem parte de um tema maior que os encapsula. Sendo desse modo, o álbum (em geral) adquire o caráter de suporte, o qual se compõe de um agrupamento do gênero verbete, da mesma forma que, em situações diversas, presta-se como abrigo para outros gêneros de linguagem verbal ou não verbal: canções, fotografias, figurinhas, entre outros. De mais a mais, o álbum exhibe estrutura semelhante à de outros suportes, como livro, por exemplo. Aquele traz em sua composição elementos peculiares a este – prefácio, apresentação, introdução, corpo (os verbetes, no caso do álbum) e referências.

Tomando o álbum de verbetes como um suporte, a princípio buscamos fundamentos em Marcuschi (2008). Sobre suporte, o mestre gaúcho assim se pronuncia: “entendemos aqui como suporte de um gênero um *locus* físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto.”

Apesar das diferenças que se encontram entre suportes de texto impresso e suportes de texto digital, este instrumento, em ambos os casos, recebe e apoia o texto, permitindo sua visualização para o leitor. Esses fatos nos fazem perceber que a concepção marcuschiana ainda se sustenta.

Consideramos ainda a contribuição de Távora (2008) na construção de um conceito de suporte. Este chama atenção para a função interativa de tal elemento na atualização de gêneros textuais. Na verdade, é através do álbum que o verbeito é disposto e interage

socialmente, o que reforça nossa percepção sobre o que é concebido como suporte, ou seja, como um meio de acesso ao texto pelo leitor, para efeito de compartilhamento comunicativo.

Por seu turno, o verbete, conforme Hollanda (1978), constitui-se de “Nota; apontamento; pequeno papel em que se toma uma nota ou apontamento; (Bras.) na organização de um dicionário, o conjunto dos vários significados e exemplos concernentes a um vocábulo.”

Compondo o conjunto do álbum que anunciamos, cada verbete focaliza parte da obra Iracema, cujo processo de produção instiga para se buscar a leitura da obra por inteiro – “Iracema: lenda do Ceará” –, em função da tônica que cada um desses verbetes apresenta. É importante frisar que, com esse procedimento, não se adquire apenas familiaridade com a história lendária em apreço, mas também com o formato e a funcionalidade do verbete, que vão sendo ostentados naturalmente ao longo do álbum. Constituirão títulos dos verbetes nesse álbum palavras referentes a personagens, a fauna, a flora e a espaços com presenças marcantes na lenda criada por Alencar.

Sobre a organização retórica do verbete, como também sobre os caminhos a serem seguidos para acessá-lo, trabalhos da SEDUC (1992) e de Dionísio (2002) apresentam grande contribuição. Em se tratando de produção poligerida – coconstrução de um texto único com intervenção de vários sujeitos enunciativos –, por força circunstancial criada pelo formato adotado para o verbete na situação de texto lacunado, cria-se um ambiente para a fluência de ideias, onde vários produtores apropriam-se de sua construção atijada pelas lacunas.

Como referências ao preenchimento de lacunas na experiência aqui reportada, foram tomados como base procedimentos didáticos, considerando a técnica do *cloze*, utilizados por Allende e Condemarín (1987) e por Moreira (1993), que, respectivamente, muito contribuíram para a divulgação da citada técnica no Brasil e no Ceará.

Os propósitos para o nosso trabalho envolvendo o álbum de verbetes consistem em despertar interesse pela leitura da obra “Iracema”, atentando para o seu significado lendário; assim como, explorar no *Instagram* o gênero verbete na constituição do álbum como uma oportunidade de se dar maior amplitude ao sentido de algumas palavras dentro da obra que, apesar de relevantes, são vistas com certa nebulosidade; e, ainda, fazer entender a funcionalidade do álbum de verbetes como um dispositivo didático, que encontra adesão para além da sala de aula.

O livro *Iracema: lenda do Ceará*, do escritor José de Alencar, representa para os que fazem parte da capital cearense um meio de entrar em sintonia com as tradições culturais dessa cidade. No entanto, apesar do sentido que impõe para seu povo, a obra não tem sido suficientemente explorada nas escolas do ensino básico, mesmo que se possa contar com uma gama de adaptações (Cf. anexos de 1 a 7) para públicos de diferentes níveis de escolaridade. Essa realidade tem se manifestado nos depoimentos de professores na convivência extra acadêmica, que normalmente alegam a restrição dos programas escolares sobre o assunto.

Em razão do impasse que se apresenta no tocante à leitura de nossa lenda, lançamos mão do projeto de extensão que coordenamos, o “Curso de leitura, conhecendo melhor Fortaleza, a terra que nos remete à Iracema”, incluindo dentro de suas ações o desenvolvimento do “Álbum de verbetes sobre Iracema” em rede social. Essa atitude veio a calhar, uma vez que tal álbum tende a vigorar como uma estratégia de ensino e aprendizagem, que pode despertar no alunado o interesse de ler a lenda de sua terra e, conseqüentemente, outras obras literárias.

A efetivação do álbum, particularmente na coprodução dos verbetes lacunados, com certeza será mais uma alternativa para se atender à carência estabelecida em torno da leitura da obra *Iracema*, que pode se dar, não somente em material impresso, conforme se

tem feito tradicionalmente, mas também em ambiente virtual, como é o caso do *Instagram*.

Neste artigo, trataremos dos subtemas Gênero textual verbete, Suporte de gênero textual, Técnica para completção dos verbetes e Produção do álbum de verbetes.

GÊNERO TEXTUAL VERBETE

O verbete constitui um gênero textual bastante demandado nas práticas cotidianas, haja vista a sua utilidade nas consultas feitas aos dicionários, aos glossários, às enciclopédias e mesmo às nossas agendas de naturezas várias. E mais: encontram-se fiéis adeptos do gênero através dos blogs, sejam em uso mais restrito ou em alta escala. Trata-se de um gênero textual de teor informativo, que requer uma leitura bem estratégica, daí sua organização retórica (SEDUC, 1992; DIONÍSIO, 2002) primar por uma sequência de acentuados tópicos, acessíveis em uma leitura à primeira vista. A começar pela “palavra de entrada” (ou “título”), esta normalmente vem em destaque, iniciando o corpo do gênero. Também é comum encontrarmos em seu interior o recurso da abreviação e da enumeração, como meios para se captar com agilidade os dados buscados. Ainda é de grande uso e utilidade a referência de fontes da informação. Em um uso mais doméstico, o referido gênero pode gozar de maior funcionalidade quando os usuários compreendem a sua consistência como uma espécie de recipiente que contém dados que merecem ser conservados, para posterior pesquisa. É o que se faz ou se deve fazer com os conteúdos de aula, de seminário, de consulta médica, entre outros.

Por outro lado, atentando para o *locus* que abriga o conjunto de verbetes, vamos encontrar uma oportunidade de explorar uma

série de princípios para tornar suficientemente acessível o contato com tal gênero. Os *locus* mais formais vão requerer, sem dúvida, maiores exigências para neles haver penetração. O dicionário (Anexo 8) e outros de estrutura semelhante organizam seus verbetes através da “ordem alfabética”. Para neles cumprir essa imposição, contam com a existência de “palavras-guia” no alto e/ou na parte inferior das páginas, indicando os intervalos que são cobertos por palavras entre a primeira e a última palavra-guia, que nesse contexto são pertinentes. Dependendo de opção, vamos encontrar, inclusive, na parte externa no extremo lateral das páginas, a “dedeira” (HOLLANDA, 1978), que indica as letras (do A ao Z) como ponto de partida ou forma de acesso para atingir a palavra-guia desejada e, conseqüentemente, os verbetes.

Fazendo parte da tradição, em dicionário e em enciclopédia as palavras de entrada são formadas basicamente de substantivo, adjetivo, verbo, advérbio, sendo que essas duas últimas categorias sofrem algumas restrições, pois, dificilmente, serão encontrados verbos no gerúndio ou advérbios de modo terminado em -mente. No caso do álbum de verbetes que aqui é apresentado, todas as palavras de entrada são constituídas de substantivos, em função da meta que se pretende alcançar, que é a focalização de algumas palavras como objeto substancial na construção do sentido da obra Iracema. Assim sendo, vamos nos deparar com nomes de naturezas diversas que podem contribuir para nos trazer à memória a lenda criada por Alencar. Esses nomes, no álbum, além de cumprirem a formalidade de sua distribuição, obedecendo a ordem crescente das letras do alfabeto que as iniciam, também podem ser vistas pelo prisma do sentido que carregam dentro da obra.

Eis alguns exemplos:

Figura 1 - Personagem que nos remete à origem do povo alencarino

MOACIR

Filho da dor, fruto do amor de Iracema e Martin.

Seu nome significa nascido da minha dor, remetendo ao último filho do patriarca Jacó com sua esposa Raquel, a qual perdeu a vida por ocasião do parto do filho Benoni, cujo nome significa filho da minha dor, em hebraico.

Representa a mistura do indígena com o português, além de primeiro fortalezense, é também considerado primeiro cearense e, por que não dizer, primeiro brasileiro.



Fonte: elaborado pelos bolsistas¹⁹ da pesquisa.

Figura 2 - Lugares que marcam a presença de Iracema

MESSEJANA

A palavra Messejana é de origem Tupi - Guarani e significa "Lagoa do Jacaré".



Além de ser o nome de uma das mais famosas baianas de Fortaleza, Messejana dá nome ao bairro em que a casa do escritor José de Alencar está edificada. Além disso, Messejana é rota de acesso às praias do litoral leste, pela CE - 040.

MUCURIPE

Significa em Tupi "Vale dos Mocós". Em Fortaleza é o bairro onde está localizada uma das estátuas de Iracema, simbolizando a mulher guerreira que protege sua terra.



No romance, era na enseada do Mucuripe que Iracema aguardava seu amado.

Fonte: elaborado pelos bolsistas da pesquisa.

Figura 3 - Representação da hospitalidade em Iracema

REDE

1: entrelaçado de fios, de espessura e materiais diversos, formando um tecido de malhas com espaçamentos regulares.

2: peça de tecido resistente (de algodão, linho, fibra etc.), suspensa pelas extremidades, usada para dormir ou embalar.

3: Na obra Iracema, a rede é um símbolo de hospitalidade para os índios. Os Tabajaras fizeram uso dessa cultura ao receber Martim em sua tribo.

Passagem da obra:
"o pajé passou o cachimbo ao estrangeiro; e entraram ambos na cabana. O mancebo sentou-se na rede principal, suspensa no centro da habitação. Iracema acendeu o fogo da [redacted]; e trouxe o que havia de provisões para satisfazer a fome e a sede" (cap. 03)



Fonte: elaborado pelos bolsistas da pesquisa.

Figura 4 - Pista para demarcação de território a ser percorrido por Iracema

GUAIAMU OU GUAIAMUM

nome científico:
Cardisoma guanhumi

É um caranguejo de grande porte bastante comum na região Nordeste do Brasil.

Suas nomenclaturas derivam do termo tupi waia'mu ou [redacted] que significa «caranguejo escuro azulado».

Na obra de José de Alencar o animal é fixado á uma [redacted] de Martin para simbolizar à Iracema que ela deveria retornar a partir daquela pista. Pois o animal sempre anda para trás, retorna.



Fonte: elaborado pelos bolsistas da pesquisa.

Figura 5 - Símbolo do enigma carregado pela virgem sacerdotiza de Tupã



Fonte: elaborado pelos bolsistas da pesquisa.

Não é difícil perceber que, na obra, o verbete de nº 1 remete ao protagonismo; o de nº 2, à afetividade; o de nº 3, à cultura; o de nº 4, à fauna; e o de nº 5 à flora. Nessa amostra, pode-se considerar que atinar para palavras carregadas de especificidades auxilia para se projetar a abordagem do todo da história contada por Alencar. Essa estratégia alarga a justificativa para a determinação do suporte álbum de verbetes.

SUORTE DE GÊNERO TEXTUAL

O suporte de texto, apesar de sua utilidade, na escola não tem sido abordado atribuindo-lhe a importância que realmente exerce. É inegável sua funcionalidade manifestada na circulação dos gêneros textuais na sociedade de modo geral, fazendo-se destacar em

ambientes onde é bastante demandado o seu uso, como na publicidade, no jornalismo e, não se pode ignorar seu considerável grau de exposição, no âmbito escolar.

Na escola, o suporte é bem presente como meio bastante recorrente para divulgar os fatos imediatos ocorridos no cotidiano da instituição – mural, panfletos, faixas etc.; ou como recurso agregador na efetivação de uma proposta de ensino interdisciplinar – jornal, revista, almanaque, folhetim etc.; ou em outras circunstâncias (SOUSA; MOREIRA, 2020; MOREIRA, 2021).

Convém observar, no entanto, que o acolhimento do gênero textual pelo suporte normalmente não ocorre à revelia. Para Marcuschi (2008, p. 175), “A ideia central é que o suporte não é neutro e o gênero não fica indiferente a ele”. É possível que a opção para aderir-lo esteja associada a uma conveniência de projeção do texto, por vezes relacionada à atratividade e mesmo a prestígio. Na academia, por exemplo, quando o professor escreve artigo ou organiza coletânea, há toda uma preocupação quanto ao destino da produção. Indaga-se naturalmente sobre o *qualis* do suporte para onde o(s) texto(s) será(ão) destinado(s). Outra preocupação que se estabelece provém do caráter do meio de circulação, se real ou virtual.

É óbvio que cada meio atende não só aos interesses e necessidades de determinado público, mas também às demandas decorrentes da acessibilidade. Na escola, exemplificando, pode-se fazer circular um “aviso” através das redes sociais, mas, para garantir a leitura desse texto, é bastante comum aí a exposição de cartazes em áreas de maior fluxo ou concentração de estudantes. Outra realidade com a qual nos deparamos também nesse sentido diz respeito ao caráter da afetividade, quer dizer, da geração de uma resposta afetiva no produtor ou no receptor do texto. Nesse caso, se realizarmos uma enquête com alunos para saber a natureza de um livro onde devem constar suas produções, se *e-book* ou impresso, a escolha pode recair em uma ou em outra opção. Nessa segunda, se considerado

o fato de poder experi-lo fisicamente, dá a esse suporte maior importância, pois envolve o sentimento de posse, de apropriação. Sentir a sensação de ter ao alcance das mãos algo que é fruto da sua criação gera uma resposta que eleva a autoestima.

A resposta, porém, pode se dar na contramão da anterior, por poder mostrar o resultado de sua produção para um público mais abrangente, no caso da circulação em ambiente virtual, que também é por demais aliciante. As publicações na internet hoje têm conquistado muitos adeptos, porque, além de ultrapassar as fronteiras de um ambiente mais doméstico, dribla as questões financeiras. E não se trata simplesmente de competição entre o real e o virtual, mas de oportunidades diferentes que até podem ser complementares em algumas circunstâncias.

Convém, no entanto, que se tenha consciência da competitividade, no bom sentido, que cerca a definição da escolha por um suporte textual, porque isso vai refletir, em certos casos, no próprio acabamento do texto, haja vista as exigências que se cumprem quando produções escritas são submetidas à publicação. Como todo esse processo em busca da fixação do texto resulta em uma tomada de decisão, é importante ter em mente que toda medida a ser adotada compreende ganhos e perdas, e a opção vem em função do que é mais vantajoso, por alguma razão ou por outra. É assim que se procede na vida como um todo.

O fato é que as preocupações em volta da decisão a respeito de um suporte textual envolvem, em muito, a perspectiva do fluxo para sua veiculação. Nesse âmbito, verifica-se especial atenção de Távora (2008) sobre o teor da interatividade que subjaz a escolha do instrumento que serve de continente para o texto. Para ele, a noção de interação subsume o conceito de suporte. Esse posicionamento condiz com o que aqui há de exposto sobre o tema em voga.

TÉCNICA PARA COMPLETAÇÃO DOS VERBETES

Para o preenchimento das lacunas nos verbetes o que serviu de inspiração foi a técnica do *cloze*, que tem como criador Tylor (1953). Esse recurso favorece uma leitura gestáltica, na qual, inicialmente, se tem uma visão bem nebulosa do texto, e, na medida em se que vivenciam as estratégias de idas e vindas, munindo-se das pistas que o próprio texto oferece, vai-se descobrindo o sentido pretendido pelo autor.

A aplicação da aludida técnica diz respeito ao preenchimento de um texto lacunado, possibilitando ao leitor fazer uso das informações em torno de lacuna, assim como utilizar o seu conhecimento prévio sobre o assunto. Esse procedimento baseia-se em princípios psicolinguísticos que consideram a leitura um processo interativo. Nesse sentido, Braggio (1992, p. 60), citando Goodman (1997) afirma:

[...] o leitor interage com um autor através do texto para construir significado. Isto significa que há uma interação entre pensamento e linguagem... [e que] ... a leitura depende do uso de estratégias pra compreender, isto é, construir significado em interação com o texto.

O procedimento observado por Goodman (1997) é exatamente o que se precisa vivenciar na completação das lacunas de um *cloze*. Nessa experiência, o leitor, observando as pistas que o cotexto oferece ou o seu conhecimento de mundo, passa à condição de coprodutor, visto que realiza inferências para incluir as palavras nos espaços em branco.

O *cloze* foi criado com a finalidade de avaliar a capacidade de se ler um texto, particularmente, a capacidade de inferir o que pode ser lido nas entrelinhas, como também de reportar-se ao que

nas linhas pode ser observado sobre o que foi dito e o que virá a ser dito. Daí vir a se constituir, para aquele que lê um *cloze*, oportunidade de tomar consciência das suas estratégias de antecipação e de adivinhação (ALLIENDE; CONDEMARÍN, 1987, p.144), e mesmo das estratégias de memorização de partes do texto ou de retorno a estas.

Para facilitar o preenchimento das lacunas, Moreira (1992, p. 57) adverte que “[...] o texto também deve apresentar um estilo familiar ao aluno”, cuidado esse que norteou a elaboração dos verbetes para o álbum, quando da orientação de uma leitura prévia da obra de origem.

Sendo as lacunas no *cloze* o que lhe há de mais representativo, essas não devem ser dispostas por acaso. Há alguns critérios básicos que auxiliarão na busca das palavras a serem colocadas nos espaços vazios, sobretudo, o tamanho único de cada espaço e algumas categorias de nomes (antropônimos, topônimos), como também os numerais, que nesse espaço não devem aparecer, quer para não simplificar, quer para dificultar a tarefa.

PRODUÇÃO DO ÁLBUM

O processo adotado para a produção do álbum de verbetes diz respeito a dois momentos: um voltado para a construção do gênero verbete e outro voltado para a construção do álbum. Para construir o gênero, o critério foi o de procurar na obra palavras representativas para o sentido do texto. Depois de listados os tais itens lexicais tomados como palavras de entrada, ocorreu a elaboração de verbete por verbete, iniciando o corpo de cada verbete com uma espécie de definição, para, em seguida, ilustrar geralmente com passagens da obra. Para isso, iniciou-se levantando os nomes de todos os personagens; depois se investiu nos ambientes relevantes;

em seguida, fez-se a procura de elementos da cultura; e assim por diante, conforme já se indica no segundo segmento desse artigo.

Para a estruturação do gênero, além do que é requerido para este, buscou-se fundamentação nas orientações para a construção do *cloze* (ALLIENDE; CONDEMARÍN, 1987), já que cada verbete, como parte de um álbum, consiste em uma produção a várias mãos, na medida em que se apresenta com lacunas a serem preenchidas pelos leitores, que podem ser estudantes do ensino básico ou o público de modo amplo.

Da base de orientação para a confecção de um *cloze*, fez-se uso criteriosamente do tamanho das lacunas, mantendo em todas a mesma extensão, para não induzir a uma resposta inspirada no possível tamanho da palavra que ocupará o espaço. Um outro recurso facilitador para o preenchimento das lacunas foi a opção que se deu de escolha das palavras dentro de uma lista apresentada, onde há sempre a inclusão de palavras intrusas, para tornar a tarefa mais incitante. É importante frisar que para o preenchimento fluente das lacunas do álbum é imprescindível a leitura antecipada da obra que compõe o assunto dos verbetes.

Como a proposta é de que os verbetes lacunados apareçam no *Instagram* em periodicidade semanal, as respostas dos acertos ou não dos leitores do álbum devem surgir sempre nos *stories* da semana seguinte. Se houver uma opção para a construção do álbum em impresso, as respostas podem vir na parte final do álbum (Cf. anexo 9).

Para construir o álbum, primeiramente considerou-se a organização dos verbetes por ordem alfabética, à exceção dos principais personagens, que iniciaram a produção como forma de introdução da história. Em seguida, definiu-se a estrutura, que é composta de três partes com a seguinte distribuição: parte inicial – prefácio, apresentação e introdução; parte central – verbetes, constituindo o corpo do álbum propriamente dito; parte final – referências e apêndice.

O mecanismo utilizado no ato de ler os verbetes no álbum é o mesmo para cada um, mas os verbetes que ficam mais para o final desse álbum apresentam um nível de complexidade maior, provocando cada vez mais uma busca para a leitura completa da obra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a produção do álbum de verbetes pretende-se alcançar como meta a possibilidade de se dispor de um material acessível às escolas e que estas possam fazer bom uso desse recurso, no sentido de aplicá-lo como meio de despertar o interesse para a leitura do livro Iracema: lenda do Ceará, em sua totalidade.

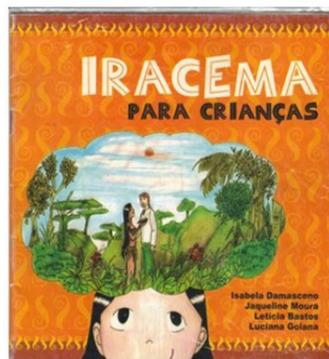
É de bom tom entender o que o conteúdo do álbum representa para os que povoam a cidade alencarina e quão gratificante é tomar consciência desse fato. Além do mais, espera-se que o trabalho com verbete não se restrinja apenas ao que empreendemos, mas que também alcance a prática do registro sistemático pelos alunos em suas leituras, referente a conteúdos estudados ou acessados, adotando tal gênero textual como fonte de registro, assim como os verbetes de Iracema.

Como todo trabalho que se projeta com começo, meio e fim, para melhor conquistar os seus efeitos esperados, o do álbum de verbetes foi planejado para uma execução que culmine com um lançamento formal em um encontro sobre a Iracema alencarina. Para essa ocasião, tem-se prevista a realização de conferência, mesa-redonda, números artísticos e aula de campo (virtual ou presencial) no Roteiro Turístico de Fortaleza "Caminhos de Iracema". Assim, é passível o entendimento com mais visibilidade do porquê se investe na disseminação da figura da índia dos lábios de mel como ícone cultural fortalezense/cearense.

ANEXOS

(ANEXOS de 1 a 7: livros adaptados)

ANEXO 1



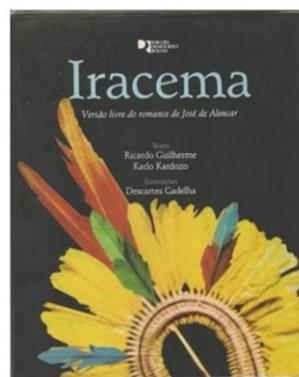
Fonte: Adaptação para crianças, por Isabela Damasceno, Jaqueline Moura; Leticia Bastos e Luciana Goiana. Ed Imprensa Universitária/UFC.

ANEXO 2



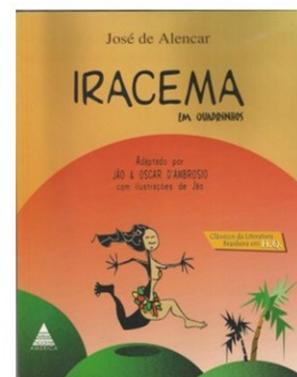
Fonte: Adaptação para crianças, por Rouxinol do Rinaré, Ilustrações: Rafael Limaverde. Ed. IMEPH.

ANEXO 3



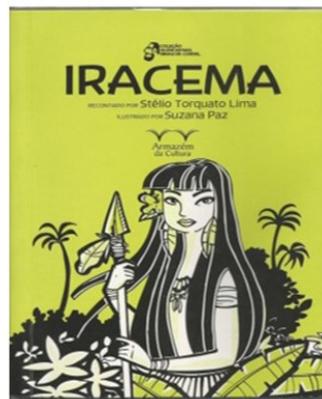
Fonte: Versão livre do romance Iracema, de José de Alencar, por Ricardo Guilherme e Karlo Kardoza. Ilustrações: Descartes Gadelha. Ed. Demócrito Rocha.

ANEXO 4



Fonte: Livro de Alencar, Iracema em quadrinhos, por João e Oscar D'Ambrósio. Ilustrações: João. Ed. Noova America.

ANEXO 5



Fonte: Adaptado para o cordel, por Stélio Torquato Lima.
Ed. Armazém da Cultura.

ANEXO 6



Fonte: Adaptado para o cordel, por Guethner Wirtzbik.
Ed. Expressão Gráfica.

ANEXO 7

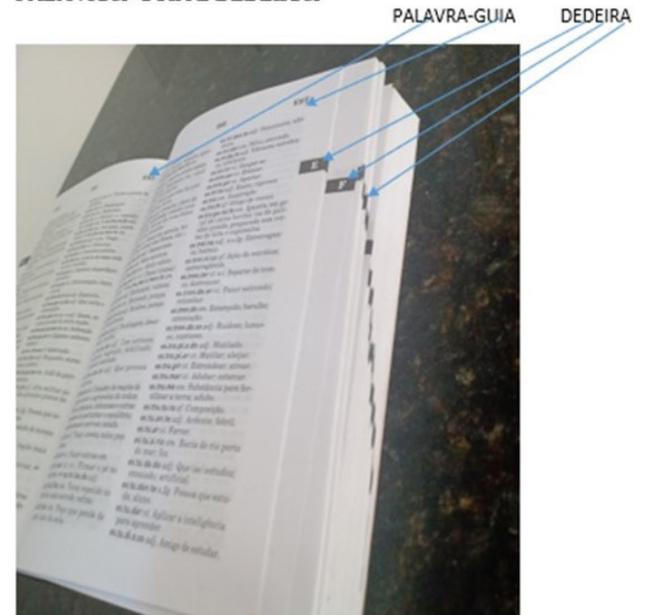


Fonte: Dados da pesquisa

LIVRO URBANO: Iracema, lenda do Ceará
(18 tótems, sintetizando capítulos do livro de Alencar, no Espigão da Praia de Iracema, um empreendimento da Secretaria de Cultura de Fortaleza / Ceará em articulação com a ONG Caminhos de Iracema – 2014).

ANEXO 8

PALAVRAS-GUIA E DEDEIRAS



Fonte: Ubiratan Rosa (coord.). *Minidicionário Compacto da Língua Portuguesa*. 9. ed. São Paulo: Rideal, 1999.

ANEXO 9

RESPOSTAS PARA AS LACUNAS DOS VERBETES

Nº 1: bíblico; dor; branco; brasileiro.

Nº 2: sofrimento; lagoas; Iracema; esposo.

Nº 3: aconchego; hospitalidade.

Nº 4: gwaia'mu; flecha.

Nº 5: festivos; produtora.

REFERÊNCIAS

- ALLIENDE, Felipe; CONDEMARÍN, Mabel. **Leitura:** teoria, avaliação e desenvolvimento. P. Alegre: Artes Médicas, 1987.
- BRAGGIO, Silvia Lucia Bigonjal. **Leitura e alfabetização:** da concepção mecanicista à sociopsicolinguística. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- DIONÍSIO, Angela Paiva. Verbetes, um gênero além do dicionário. *In:* DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Ana Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais e ensino.** São Paulo: Lucerna, 2002.
- HOLLAANDA, Aurélio Buarque de. **Dicionário Aurélio.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola, 2008.
- SOUSA, Antonia Karine Oliveira de; MOREIRA, Maria Ednilza Oliveira. Definindo temática e suporte de gêneros textuais como atrativos para o trabalho interdisciplinar: uma experiência de intervenção em sala de aula. *In:* GONÇALVES, João Batista Costa *et al.* (Orgs). **Pesquisas em Ensino de Língua Portuguesa:** perspectivas teóricas e metodológicas. Fortaleza: EdUECE, 2019.
- MOREIRA, Nadja da Costa Ribeiro. Avaliação em Leitura, uma Aproximação: *In:* NOGUEIRA F. Núbia *et al.* **Curso de Atualização em Língua Portuguesa:** fundamentos para a prática da leitura e produção de textos. Fortaleza/Ceará: SEDUC, 1993.
- TÁVORA, Antônio Duarte Fernandes. **Construção de um conceito de suporte:** a matéria, a forma e a função interativa na atualização de gêneros textuais. Fortaleza. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal do Ceará (UFC), 2008.
- TAYLOR, W.L. Cloze procedure: a new too for measuring readability. **Journalism Quarterly**, 30, 1953, p. 415-433.
- SEDUC/CE. **Módulo de Português – 1 –** Fortaleza: Secretaria da Educação do Estado do Ceará, 1992.
- FONTE QUE PROPORCIONOU A CRIAÇÃO DOS VERBETES: SOARES, Maria Elias; SCHWAMBORNI, Ingrid. **Iracema, lenda do Ceará:** Legende aus Ceará. Fortaleza: UFC Edições, 2006.

4

*Zilda Maria Dutra Rocha
Antonio Luciano Pontes*

O VERBETE LEXICOGRÁFICO:

**UM GÊNERO TEXTUAL DE CARÁTER
METADISCURSIVO APLICADO AO ENSINO**

SUMÁRIO

RESUMO

O texto do verbete lexicográfico precisa de recursos para ser compreendido em sua totalidade, por isso acreditamos que há nele um metadiscorso que auxilia o leitor/aluno nesse processo, sendo assim, é imprescindível que essa metadiscursividade também esteja presente na composição inicial do dicionário, assim, almeja-se que o caminho para a compreensão do verbete seja possibilitado por esses elementos semióticos, além de um conteúdo verbal acessível. A partir dessa perspectiva, elencamos para esse estudo o seguinte objetivo: reconhecer/ou não/o caráter metadiscursivo do verbete de dicionário escolar através de oficinas com alunos e relatos de *feedbacks*. A expectativa para os resultados – visto que, trata-se de uma proposta para testar o metadiscorso de um dicionário escolar – é que o aluno consiga compreender os elementos metadiscursivos presentes nos verbetes, e assim, apreender o verbete na sua totalidade, o que atestará a efetividade, a importância, e acima de tudo o caráter do metadiscorso nos verbetes lexicográficos do dicionário escolar aplicado ao ensino.

Palavras-chave: metadiscorso; verbete; dicionário escolar; oficinas.

INTRODUÇÃO

As discussões sobre se o verbete é ou não um gênero textual chegam a ser superadas por sua importância para o ensino, pois esse conjunto de informações acerca das definições de uma palavra passa pelo glossário de um livro didático, adentra ao estilo enciclopédico e se instala conhecidamente no dicionário, porém indo mais além através das plataformas on-line, desenhando-se de modo a corresponder às expectativas do leitor-consulente/aluno e conservando suas características de gênero textual que o delineiam.

Para o objetivo deste capítulo, que é reconhecer o caráter metadiscursivo do verbete de dicionário escolar, doravante DE, apresenta-se aqui um recorte de nossa dissertação, intitulada: “Metadiscorso Multimodal de Verbetes em Dicionários Escolares da Língua Portuguesa”. Trata-se de um olhar sobre como o verbete deve ser analisado/estudado no ensino de língua portuguesa, ao reconhecer que ele tem ou deve ter na sua composição um caráter metadiscursivo, portanto, levando o aluno/consulente a entender o conteúdo das definições através de metaexplicações diferenciadas, ou seja, desde o uso de simbologias, passando por marcas tipográficas, por pontuações e remissivas. Ainda, nesse caso, é preciso atentar para o fato de que é imprescindível que essa metadiscursividade também esteja presente na composição inicial do dicionário, assim, almeja-se que o caminho para a compreensão do verbete seja possibilitado por esses elementos semióticos, além de um conteúdo verbal.

No intuito de dar suporte teórico a essa discussão, seguimos com os tópicos sobre: o dicionário como um material didático, o verbete, o metadiscorso e o caráter metadiscursivo do verbete.

O DICIONÁRIO COMO MATERIAL DIDÁTICO

O dicionário é, sem dúvida, um repertório de palavras, no qual há uma estrutura que alguns estudiosos no assunto, tais como Dapena (2002), Walker (2004) e Pontes (2009), acreditam que está dividida em macro, que é o conjunto da nomenclatura (as entradas para os verbetes); megaestrutura, composta pelas páginas iniciais e finais do dicionário; e a medioestrutura, que é o “sistema de referências entre as diferentes partes do dicionário” (ROCHA, 2016), como por exemplo as remissivas, que direciona o leitor a consultar outro verbete do mesmo dicionário.

No dicionário, podemos encontrar diversas informações sobre aspectos gramaticais, semânticos, pragmáticos, discursivos e socioculturais, características essenciais a um material didático de maior importância para o universo escolar. Como tal, cumpre algumas funções, como bem explicita Pontes (2009, p. 25): “[...] o didatismo faz que este seja um instrumento pedagógico da maior importância, desde que cumpra suas funções, [...] a de auxiliar o aluno no desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita e comunicação oral”, e no intuito desse auxílio, o dicionário é levado para a sala de aula.

O dicionário, sob algumas perspectivas, é tomado como um gênero textual e isso implica características próprias com relação à sua composição, seu estilo, seu conteúdo temático e seus propósitos específicos. É tratado também como colônia discursiva por alguns autores, tais como Hoey (2001); como ainda, apresenta pontos relevantes frente aos outros gêneros, isso por sua forma dupla de ver as palavras, o seu poder linguístico e enciclopédico, que registra e descreve o léxico, cuja característica o torna um objeto de estudo de extrema necessidade aos que estão iniciando uma vida escolar.

Por sua finalidade pedagógica, em especial, o dicionário é visto pelo prisma da Lexicografia Pedagógica (LP) ou Lexicografia

Didática (LD), e ambas têm o mesmo objetivo com relação ao direcionamento do dicionário, pois o foco sobre o léxico está no ensino, como por exemplo, organizar o DE conforme o nível de ensino a que vai ser destinado. E é sobre esse caráter pedagógico do dicionário que Pontes (2009) afirma que uma concepção moderna de dicionário escolar combina um duplo caráter para atender às necessidades do usuário, isto é, por um lado deve caracterizar-se como normativo e, por outro, deve caracterizar-se como descritivo.

Em síntese, o DE procura mesclar uso e norma (PONTES, 2009, p. 33). Dessa forma, o DE deve seguir determinados propósitos exclusivos para as classes de usuários, conforme a concepção moderna desse material didático. Sendo normativo (e até prescritivo), favorece, de certo modo, o aluno em fase de aprendizagem, que está adquirindo aos poucos o seu conhecimento gramatical (formal). Uma vez descritivo, ele adapta o conhecimento formal ao informal, não se afastando do uso, mescla informações novas às já pré-estabelecidas por normas gramaticais. Para Ávila Martín (2000, p. 68), o dicionarista escolar deve adequar sua obra às necessidades do aluno, o que supõe colocar informações claras e objetivas, respeitando o espaço delimitativo e, assim, ajudar esse aluno a identificar, além do significado lexical, informações ortográficas, sintáticas, morfológicas, etimológicas, entre outras possíveis que devem estar presentes.

Um DE, apesar de ser bastante informativo, não deve se apresentar muito extenso, porque será cansativo para os escolares a ponto de causar certa rejeição desde a primeira consulta. Pontes (2009, p. 33) comenta que, para os autores Haensch e Omeñaca (2004), é necessário que o dicionário apresente algumas características, tais como: seleção reduzida; definições claras e simples; o máximo de ampliação paradigmática e de indicações sintagmáticas; indicações úteis; exemplos de aplicação em forma de frases não muito curtas com um contexto suficiente; ilustrações que completam a informação verbal; presença de compostos frequentes e modismos usuais.

Entre as dificuldades para se trabalhar com esse material didático em sala de aula, ressaltamos as crenças que rondam tanto alunos quanto professores, sendo assim, pertinentes ao contexto do ensino-aprendizagem. Essas crenças são geradas a partir de “[...] suas próprias experiências; da incorporação de ideias de lexicógrafos tradicionais; da metodologia usada pela escola; e de textos didáticos adotados em sala de aula” (PONTES; SANTIAGO, 2009, p. 107). Ademais, salientamos que elas podem influenciar negativamente o professor sobre as práticas pedagógicas voltadas para o uso do dicionário em sala de aula, como, por exemplo, uma experiência de atividade sem êxito, quando o professor tenta fazer com que os alunos se interessem pela prática de ao menos consultar um dicionário físico, e nesse processo boa parte dos seus alunos se recusa, demonstrando desinteresse pelo material didático apresentado, deixando-o frustrado para uma nova tentativa. Essas crenças poderão afastar os reais objetivos de se trabalhar o dicionário com os alunos.

É importante estarmos sempre atentos sobre as características do dicionário escolar, que o tornam um material didático. Elas devem estar em contínua observação, para que as supostas crenças citadas nos parágrafos anteriores não atrapalhem o seu uso pelo aluno ou pelo professor. Logo, o professor precisa tomar conhecimento de uma lexicografia nesse âmbito, seja ela pedagógica, didática, de aprendizagem ou aplicada. Sendo assim, se espera que o dicionário destinado ao uso escolar se mantenha longe das crenças e apresente as características essenciais e adequadas aos níveis de escolaridade propostas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), atentando-se à peça principal disso tudo, que é o estudante.

Partindo do pressuposto de que os dicionários são elaborados com uma proposta lexicográfica já definida e específica; então, certamente eles são pensados para adequar-se às necessidades do usuário pretendido, embora, sob uma ótica metalexicográfica, nem todos consigam efetivar esse objetivo na prática. Com a prática em sala de aula, percebemos que a maioria desse material está longe

de corresponder às expectativas dos níveis escolares, além de não serem muito atrativos, senão para o ensino infantil, quando cores e desenhos chamam a atenção desse público. Por isso, para alguns autores como Hernández (1991), Pontes (2009) e outros, as tipologias e suas classificações são imprescindíveis para a construção dos dicionários. Nesse sentido, Pontes (2009) afirma que o grupo de usuários ao qual se destina o dicionário é que direciona a escolha do *corpus* documental. Teriam que ser bem pensadas e elaboradas as obras lexicográficas pela lexicografia teórica e pela lexicografia prática, porque a partir delas e de uma adequada metodologia de seus usos dependerá o enriquecimento autônomo dos alunos para uma competência linguística, tanto na língua materna como em uma segunda língua, além de capacitar esse usuário a extrair o máximo do potencial informativo de qualquer tipo de obra lexicográfica (PONTES, 2009).

Sobre o uso especializado dos dicionários e a sua adequação ao usuário, Pontes (2009, p. 31) fez adaptações dessas informações com base em Hernández (2000) e elaborou a tipologia correspondente. Segue abaixo esse modelo.

TIPOLOGIA DOS DICIONÁRIOS ESCOLARES CONFORME OS GRUPOS DE USUÁRIOS:

Pontes (2009), baseado em informações anteriores do autor Hernández (2000), sobre uma tipologia adequada aos usuários do dicionário, elaborou o seu quadro tipológico para esse fim, nomeando assim cada tipo de dicionário para cada tipo de usuário, conforme as suas necessidades e competências.

Quadro 1 - Tipologia dos dicionários escolares e grupos de usuários

1. Usuários com certa competência idiomática	DICIONÁRIOS GERAIS
2. Usuários que se encontram em período de aprendizagem da língua (como primeira língua materna).	DICIONÁRIO INFANTIL DICIONÁRIO ESCOLAR
3. Dicionários que não se destinam a grupos especiais de usuários.	DICIONÁRIO ETIMOLÓGICO DICIONÁRIO DE DÚVIDA DICIONÁRIO DE SINÔNIMOS
4. Dicionário destinado a um grupo especializado numa área do conhecimento.	DICIONÁRIO ESPECIALIZADO

Fonte: Pontes (2009, p. 31) adaptado de Hernández (2000).

Os DEs são obras monolíngues utilizadas por indivíduos na fase escolar, em processo de aprendizagem de sua própria língua, embora, atualmente, também já existam os bilíngues. Alguns autores preferem subclassificar os dicionários monolíngues em dicionário infantil e dicionário escolar, atentando-se para os critérios de grau de instrução e da idade do aprendiz condizentes com a Educação Infantil, com o Ensino Fundamental ou com o Ensino Médio. O dicionário infantil que se destina às crianças menores de dez anos exige uma tipografia mais atraente – que contenha imagens ilustrativas e coloridas, exemplos contemplativos do universo da criança – e as definições são do tipo convencionais, sem usos de abreviaturas.

Os Dicionários de aprendizagem podem ser do tipo monolíngues, bilíngues e semibilíngues: Os bilíngues são dicionários de aprendizagem voltados para iniciantes em uma língua estrangeira. Conforme Pontes (2009), os bilíngues estão mais indicados para as atividades de compreensão do que para as de produção. Salienta o autor, que esses dicionários podem contrastar quanto a semântica, a sintática e a pragmática, fato que não ocorre com o monolíngue.

Os dicionários monolíngues para estrangeiros (DME) diferenciam-se dos monolíngues para nativos. Suas definições são bastante

explicativas, apresentam informações que parecem desnecessárias para um nativo, porém para um estrangeiro podem fazer a diferença. Os exemplos devem ser incluídos a fim de facilitar e explicitar o uso do vocábulo. Os dicionários semibilíngues são obras de caráter alternativo; pode estar numa língua estrangeira, mas que traz a sua tradução para a outra língua, ou seja, definição e tradução no mesmo verbete, sem divisões de línguas opostas no mesmo dicionário, como se apresenta normalmente o bilíngue.

Os Dicionários especializados (ou terminológicos) são aqueles que põem em registro toda a terminologia relativa à ciência, técnica ou arte. Possuem uma ordem de verbetes, quer seja alfabética ou por áreas conceituais.

Tipologia dos dicionários do MEC

Outras tipologias foram incorporadas ao dicionário para uso nas escolas. Foi a partir do ano 2000 que o PNLD²⁰ reconheceu o dicionário como “uma ferramenta didática” quando resolveu inseri-lo como material didático no Ensino Fundamental I (PONTES, 2009), iniciando a partir daí sua distribuição nas escolas públicas, apesar de, à época, as obras distribuídas terem sido do tipo minidicionários, que continham entre 15 e 35 mil verbetes, dirigidos ou não ao público escolar. Segundo Rangel e Bagno (2006, p. 102), os minidicionários apresentavam-se “quase sem exceção para um público adulto já escolarizado e, via de regra, elaborados como simplificação editorial e/ou compactação, muitas vezes pouco criteriosa, de dicionários padrão da língua”. Porém, a nosso ver, essa atitude de inserção do dicionário nas escolas mostrou-se como um avanço para a Educação.

Em 2006, o PNLD organizou e classificou os dicionários indicados para alunos do Ensino Fundamental em três categorias, 1, 2 e 3, com base em critérios tais como usuário, propósitos comunicativos,

graus de escolarização e quantidade de informação, colocando em foco para essa organização o nível escolar, no qual o público é o alvo desse programa (PONTES, 2009, p. 41).

Em 2012, o PNLD continuou avançando, agora adaptando a sua última proposta também a dicionários direcionados para o Ensino Médio, denominados dicionários tipo 4, trazendo uma proposta de adaptação às necessidades do educando desse nível (SANTIAGO, 2012).

Nessa proposta, de 2012, havia o mínimo e o máximo de verbetes que deveriam conter os dicionários aos níveis adequados de ensino, assim sendo: os do Tipo 1 – correspondiam ao 1º ano do Ensino Fundamental, deveriam ter o mínimo de 500 e máximo de 1.000 verbetes, o que seria uma proposta lexicográfica adequada às demandas do processo de alfabetização inicial. Os do Tipo 2 – correspondiam do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental, com mínimo de 3.000 e máximo de 15.000 verbetes, uma adequação a alunos em fase de consolidação do domínio tanto da escrita quanto da organização e da linguagem. Os do Tipo 3 – correspondiam do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, com o mínimo de 19.000 e máximo de 35.000 verbetes; uma proposta lexicográfica orientada pelas características de um dicionário padrão de uso escolar, porém adequada a alunos dos últimos anos do Ensino Fundamental. Por fim, os do Tipo 4 – correspondiam do 1º ao 3º ano do Ensino Médio, apresentariam o mínimo de 40.000 e máximo de 100.000 verbetes; sugestão lexicográfica própria de um dicionário padrão, mas também condizente às demandas escolares do Ensino Médio, inclusive o profissionalizante.

Além dessa classificação tipológica do PNLD, outras foram realizadas no contexto histórico da Lexicografia, que acreditamos terem sido elaboradas com o intuito de facilitar os estudos dos meta-lexicógrafos e de auxiliar o consulente a realizar uma pesquisa consoante a sua idade e nível escolar.

Para a escola, o dicionário é, e deve ser tido como material didático, muito embora em sua totalidade não seja visto como tal.

Para além de tudo que foi posto, ele se configura como uma importante ferramenta para o ensino do léxico, por isso a sua organização é criteriosa e sistemática.

Verbetes lexicográficos

Embora não seja esse o foco de nossa discussão, cabe salientar que alguns autores concebem o verbete como um gênero textual, tais como Dionísio (2010, p. 135), que ressalta a forma e a função dos verbetes. A autora cita essa (inter) relação como característica indicativa de gênero, demonstrando como se constitui tal relação entre os constituintes do verbete.

O verbete não só compõe o texto lexicográfico do dicionário como também é uma fonte de pesquisa sobre um item lexical. É constituído por diferentes modos semióticos, os quais contribuem para a composição das definições e dos sinônimos, assim como para a formação do conjunto de informações como um todo. Apresenta na sua composição, além da entrada (cabeça do verbete) e do enunciado, algumas simbologias, destaques de cor, tipo de letra, caixa alta, abreviaturas etc. Todos os elementos desse conjunto, inclusive os semióticos, dialogam entre si e são peças fundamentais na sua constituição. Sem dúvida, o verbete é considerado um conjunto de informações imprescindíveis no aprendizado do aluno. Barbosa (1989) afirma que o verbete lexicográfico se define como um conjunto de entrada mais enunciado lexicográfico, cujas categorias são elencadas como essenciais para Dapena (2002, p. 183), que as nomeia como parte enunciativa e parte informativa.

Pela função comunicativa e informativa que o verbete realiza, constitui-se um enunciado lexicográfico, ou texto, que se forma a partir de um conjunto de respostas a uma série de perguntas que o usuário do dicionário pode fazer acerca de uma mesma unidade lexical, a qual aparece como palavra-entrada (PONTES, 2009, p. 100). Entretanto, a função que tem esse gênero pode não ser tão clara se

não tiver as pistas que lhe esclareçam, as quais aqui chamamos de metadiscursos do verbete. Essas pistas guiam o consulente a encontrar de fato aquilo que deseja, ou a entender melhor o que encontra. São os elementos metadiscursivos que auxiliam na aprendizagem do conjunto das significações.

METADISCURSO

Em uma das definições para metadiscursos, Hyland (2007) o aborda como o termo atribuído para as expressões autorreflexivas utilizadas para negociar os sentidos interativos em um texto, em que tais expressões auxiliam o escritor ou o orador na manifestação de um ponto de vista e para atrair os leitores como membros de um grupo particular (HYLAND, 2007, p. 37, tradução nossa).

Sobre outras definições, Fachine (2013, p. 294) aponta alguns autores estrangeiros que inicialmente discutiram o conceito do termo Metadiscursos. Segundo a autora, Harris (1970 [1959]), com a definição inicial referindo-se às “passagens de um texto que contêm informações de importância secundária”; Vande Koppler (1985, p. 83), que o caracterizou como “discurso sobre discurso ou comunicação sobre comunicação”; e Williams (1981 *apud* Vande Kopple, 1985, p. 83), que o define como “escrita sobre a escrita, tudo o que não se refere ao assunto que está sendo abordado”.

É de se esperar que a conclusão desses autores acerca dos conceitos de metadiscursos seja, no mínimo, de um compartilhamento comum de ideias sobre o que o texto representa, isto é, fica entendido, implicitamente, que o texto é um material discursivo e comunicativo que se utiliza de elementos (meta)explicativos que auxiliam o leitor a entender, e ainda, nas palavras de Fachine e Pontes (2012, p. 295) “organizar, classificar, interpretar, avaliar e reagir a essas informações”. Sendo assim, fica clara a metadiscursividade

de qualquer texto ao se fazer uma análise dos recursos utilizados, com intuito de se obter uma clarificação da mensagem, resultando no bom entendimento desta.

Hyland (1998) faz uma distinção entre dois tipos de metadiscurso, o textual e o interpessoal. Porém, mais adiante, resolve conceber o metadiscurso essencialmente como interpessoal. Desse modo, passa a considerá-lo como interativo – a fim de representar os meios usados pelo escritor/leitor para organizar o texto, sem esquecer os conhecimentos, expectativas e necessidades do seu expectador/leitor –, e como interacional – para expressar os modos como o escritor/leitor fala sobre seu texto, de forma que consiga demonstrar sua opinião e adquirir a simpatia do seu leitor/ouvinte.

O metadiscurso textual, logo, está sob uma perspectiva de interação do discurso, na qual o escritor, para conseguir a atenção do seu interlocutor, busca meios de interagir com ele, considerando alguns fatores indispensáveis à essa audiência, tais como o conhecimento prévio do leitor, seus interesses e suas habilidades, sendo que, a função principal do escritor é sempre guiar o leitor no texto.

Na perspectiva teórica de Hyland (2007, p. 7), o metadiscurso textual “é usado para organizar as informações proposicionais de modo que serão coerentes para um público específico e adequado para uma determinada finalidade”, sendo essa atividade facilitada pelos mecanismos utilizados pela linguagem quando organizam o texto e lhe conferem sentido.

A origem do metadiscurso se dá a partir das metafunções de Halliday, e a base teórica é a proposta das metafunções da linguagem na perspectiva hallidayana (SANTOS, 2011), ou seja, ideacional, interpessoal e textual, sendo as duas últimas metafunções escopos fundamentais para o desenvolvimento da teoria do metadiscurso na perspectiva de Hyland.

O CARÁTER METADISCURSIVO DO VERBETE

Sobre o caráter metadiscursivo dos verbetes, é interessante enfatizar aqui que eles são e devem ser carregados de recursos ou elementos metadiscursivos. E sobre os elementos que os constituem, lembramos que Fachine (2013, p. 6), em sua dissertação, cita Kumpf (2000), relatando sobre a proposta dele. Segundo seu relato, esse autor “propõe que o metadiscorso de um texto também é constituído por elementos visuais, como *layout*, cores, tipografia, imagens, dentre outros”, assim sendo, tomamos o verbete como um gênero textual metadiscursivo, já que na sua constituição podemos encontrar tanto elementos verbais como visuais, como esses citados na proposta de Kumpf.

Nessa perspectiva, partindo do pressuposto de que todos os elementos constituintes na formação do verbete colaboram para a compreensão do conjunto, apostamos em dizer que há um metadiscorso que guia o leitor.

Para tanto, lembramos que também há uma estrutura que rege esse gênero e pistas que auxiliam no entendimento desta. Pontes (2009, p. 101) assegura que há tipos de verbetes, os quais se classificam conforme os critérios de número de acepção, tipos de unidade léxica e tipos de informação.

Com relação ao número de acepção, o verbete lexicográfico pode ser simples (ou monossêmico), constituído por uma única acepção (uma definição), complexo (ou polissêmico), ou apresentar mais de uma acepção (várias definições). Como a definição e a acepção são elementos que não podem faltar ao verbete, e que não se separam, é importante que se diferencie os dois. De acordo com Pontes (2009, p. 101), “a acepção é então o sentido que, em determinados contextos, adquirem as palavras, isto é, não se catalogam todos os sentidos possíveis ou imagináveis, mas unicamente os fixados pelo uso”, enquanto a definição, por sua vez, pode ser a

definição verbalizada de cada uma das acepções da palavra-entrada. Então, por uma questão de lógica, há de se convir que a acepção contenha a definição.

Sobre os critérios de classificação, conforme Pontes (2009), quanto ao tipo de unidade léxica, esses podem ser diferenciados em dois tipos de verbete: o verbete léxico e o gramatical. Aquele recebe esse nome se definir uma palavra lexical (substantivo, verbo, adjetivo etc.), e este, se explicar uma palavra gramatical (artigo, pronome, conjunção e alguns advérbios) sobre os quais dá informação gramatical. Borba (2003) também elege os elementos constitutivos do verbete dividindo-os em dois grandes grupos: as palavras lexicais e as palavras gramaticais. Portanto, afirma que o verbete mais simples apresentará em sua composição três níveis de informação: a classe de palavra a que pertence, a definição ou equivalência sinonímica e a abonação (exemplo).

É interessante lembrar que, no verbete de dicionário escolar, as informações tendem a ser mais explícitas – pelo menos é o que se espera – devido à exigência didática indicada à clientela. Essas informações são direcionamentos que situam o leitor em suas pesquisas, como a palavra-entrada destacada (em alguns dicionários vem em negrito, itálico ou letra e tamanho diferente); a informação fônica ou pronúncia; a informação gramatical; a marca lexicográfica ou marcas de uso; a definição; a parte sintagmática e a parte paradigmática. De acordo com Pontes (2009), esses recursos e outros, como: pronúncia, etimologia, informações gramaticais, marcas lexicográficas ou particularidades de uso, informações paradigmáticas, exemplos de uso, informações enciclopédicas, são determinantes para a compreensão do verbete. Logo, afirmamos que todos esses recursos (meios) dialogam de forma metadiscursiva, ou melhor, auxiliam o consulente/aluno a interpretar as informações contidas nesse gênero textual.

EXPERIÊNCIA NO ENSINO: UMA PROPOSTA DE OFICINAS PARA VERIFICAR E TESTAR O METADISCURSO DOS VERBETES NO DICIONÁRIO ESCOLAR

Porque o ensino-aprendizagem andam de mãos dadas com a prática em sala de aula e fora dela, quase sempre é necessário que se tome o conhecimento pela mão e o torne aprendido, pois nesse ato de culminância o/a professor/a pode ver seus objetivos de ensino realizáveis.

Na experiência com o dicionário físico em sala de aula, podemos perceber o quanto é difícil trabalhar a consulta de verbetes com os alunos. A começar pela procura da palavra-entrada quando já se percebe uma certa dificuldade, e isso é só o começo, e assim que finalmente entendem a ordem da busca, aparecem símbolos a decifrar, abreviações, destaques, números (enumerando as acepções), enfim, uma série de elementos na composição do verbete, que se não trabalhados perdem o sentido de estarem ali, ou ainda pior, causam a desistência do consulente para entender o todo, o que pode levar a uma frustração de não saber consultar o significado das palavras e deixar por isso mesmo.

Nessa perspectiva, a nossa proposta é de ensinarmos aos alunos o caminho para se ler, interpretar, apreender o significado dos elementos constitutivos do verbete e, depois, testar se o metadiscorso foi efetivado de fato nesse contexto, afinal de contas, consideramos aqui que todos os elementos verbais e não verbais (semióticos) presentes no verbete são metadiscursivos.

Então, a pergunta é: como fazer com que esse aluno consiga entender esse metadiscorso, para, assim, aproveitar o máximo das informações ali contidas? Para isso, pensamos em atividades em sala de aula que possam ajudar o aluno nesse entendimento. Porém, é interessante ressaltar que não se trata de um aprendizado parecido com o nível acadêmico, com todos os conhecimentos acerca da lexicografia. Em vez disso, traçar um plano de aula baseado no nível

da turma, com pistas, com formação de verbetes, com perguntas, esclarecimento de dúvidas, isso porque estamos tratando de alunos dos ensinos fundamental e médio. Com base nisso, propomos oficinas sobre como consultar uma palavra no dicionário, o que é um verbete e como esclarecer seus elementos constituintes.

OFICINA DE CONSULTA DE VERBETES PARA APLICAÇÃO NO ENSINO MÉDIO - 1ª FASE - SEM EXPLICAÇÕES SOBRE OS ELEMENTOS CONSTITUTIVOS

A oficina deve ser anunciada com antecedência. É necessário que haja uma aula anterior, com a leitura de um texto escolhido pelo professor, de preferência que tenha palavras desconhecidas do aluno, para, a partir dessas palavras, se tomar nota daquelas que o aluno desconhece os significados.

A sugestão é que as oficinas sejam distribuídas em duas aulas geminadas e que sejam realizadas, de preferência, na biblioteca da escola, por algumas serem mais espaçosas e terem mesas grandes (esperado, porém, não é a realidade da maioria em escolas públicas), para dispor o material necessário (contando aqui que geralmente os dicionários das escolas são de formatos grandes. Os dicionários serão escolhidos pelo professor e separados para serem distribuídos nas mesas para os alunos.

No dia da primeira oficina há apenas orientações quanto ao que se deve fazer, embora o professor já tenha falado sobre essas oficinas em aulas anteriores: a) dar a cada aluno (ou em dupla) uma palavra para ser consultada e um formulário (podemos também mudar o gênero dessa abordagem) a ser preenchido (segue modelo no final); b) explicar aos alunos que tudo deverá ser preenchido no formulário (ou outra abordagem), a partir da leitura e observação dos verbetes consultados.

Após uma explanação sobre como será a oficina e já tendo as palavras elencadas, os alunos também serão orientados a anotarem tudo que eles perceberem sobre as dificuldades durante esse trabalho, de encontrar a palavra-entrada e o verbete, do que eles não entenderam, sobre todos os elementos no verbete que lhes pareceram estranhos, desconhecidos e que dificultaram ou os auxiliaram no processo da consulta.

Nessa primeira fase da oficina, os alunos ainda não terão conhecimentos aprofundados sobre a constituição do verbete, sendo necessário um guia didático para auxiliá-lo na atividade. Em outra aula, serão dadas todas as informações necessárias, só então acontecerá a segunda oficina, que poderá ser ministrada nesta mesma aula, conforme o tempo destinado.

É importante frisar aqui que, nem todos os verbetes irão apresentar os mesmos elementos/recursos metadiscursivos, por isso trazemos um exemplo de verbete e a explicação para esses elementos.

Verbetes para a entrada "automóvel" no Aurélio Júnior (AJ)

au.to.mó.vel adj. 2 gên. 1. Que se move por seus próprios meios: São veículos automóveis os carros, os caminhões, os ônibus, as motocicletas, etc. • subst. masc. 2. Veículo com quatro rodas, para transportar pessoas (em geral quatro ou cinco, o motorista e os passageiros), movido por motor de explosão; auto², carro. [Plural: automóveis.].

Fonte: Dicionário Aurélio Júnior (2011).

Entrada ou palavra-entrada – é a palavra que encabeça o verbete, ou seja, o lema do verbete (SANTIAGO, 2012) a ser significado, definido. O verbete pode ter mais de um tipo de categoria gramatical. Quando isso acontece no AJ antecede-se com a presença do sinal ◦ (pequeno círculo em cor preta e negrito), que indica mudança de classe gramatical. Contudo esse símbolo só aparece na primeira mudança, não se repetindo se houver outra.

Adj. – adjetivo. Nesse dicionário inicia-se com a classe gramatical primeira.

Gên. – gênero. Se masculino ou feminino. Nesse caso há o número 2 antecedendo a abreviatura gên. que quer dizer que há os dois gêneros, quando se trata das nomeações para essa palavra que também é um hiperônimo – “a motocicleta” – “o carro”, fazem parte do hiperônimo “automóvel”.

Subst. Masc. – substantivo masculino, é a segunda categoria gramatical de automóvel.

Acepções (1, 2) – numerações que iniciam uma nova definição dentro do verbete. Nesse verbete só há duas acepções, antecipadas pelos números 1 e 2.

OFICINA DE CONSULTA DE VERBETES/COM ATIVIDADE – 2ª FASE – APÓS EXPLICAÇÕES SOBRE OS ELEMENTOS CONSTITUTIVOS

Como já explicitado, antes dessa oficina há uma aula específica sobre o assunto, na qual será esclarecido o conteúdo de um verbete, no que tange aos elementos que sinalizam, esclarecem, ou remetem, sejam eles verbais ou não verbais. Essa é também uma fase da prática após a primeira oficina, que foi o contato sem o conhecimento sobre os elementos constitutivos do verbete (verbais e não verbais).

Partindo do pressuposto de que as aulas anteriores às oficinas tiveram êxito, atingiram o objetivo de ensinar ao aluno os recursos metadiscursivos existentes, ou seja, linguísticos e semióticos, supomos que se pode avançar para a parte de atividades para a testagem da aprendizagem, com a atividade proposta da seguinte atividade.

Primeira atividade da oficina

O professor escreverá no quadro as palavras para serem pesquisadas no dicionário – o ideal para uma aula ou duas aulas

seguidas – entregará um formulário no qual o aluno vai escrever: 1. Quais as simbologias que encontrou, as abreviações, pontuações, tipografias diferentes e os possíveis significados desses elementos; 2. Quantas acepções, qual a mais esclarecedora (acepção que definiu melhor a palavra-entrada); 3. Se esses elementos/recursos o ajudaram a entender melhor o verbete e 4. Quais os elementos presentes dificultaram ou auxiliaram na compreensão das informações.

Segunda atividade da oficina

A segunda atividade poderá ser realizada na aula seguinte de Língua Portuguesa. Será uma avaliação da turma, um *feedback* para o professor. A sugestão é que seja um questionário/dúvida com relação às oficinas, para elencar dificuldades após a aula de conhecimento para a consulta dos verbetes e com uma parte para dúvidas ou outras observações que o professor julgar necessárias para o nível da turma.

É importante frisar: o(a) professor(a) deve deixar bem claro para a turma que se vai trabalhar o conceito de verbete, definição e acepção, assim como o significado das abreviações, simbologias, como também a importância de se conhecer sobre os elementos e suas funções dentro do verbete para melhor ser compreendido.

Embora o dicionário físico ainda não seja tão atrativo, no sentido mais amplo da palavra, contando que o online está atualmente como primeira opção quando se fala em pesquisar significados, acreditamos que a maioria das escolas públicas do estado do Ceará utilizam o físico como opção única, isso devido aos poucos recursos tecnológicos dessas escolas. Por isso, ao se tratar de escola, utilizamos o dicionário físico, visto que esse é o que ainda vai ser encontrado em mais larga escala.

Feedback hipotético

Não que seja salutar almejar algo negativo, mas se vamos hipotetizar, devemos vislumbrar não só o lado positivo. Nas hipóteses pensadas, devemos elencar como base para tecê-las que, em geral, há uma rejeição em se trabalhar com dicionário, ou poderíamos afirmar que há uma dificuldade em trazê-lo às rotinas da sala de aula, visto que se deve explicar o seu funcionamento, e nem sempre o professor está preparado para isso; assim como ter esse material como didático e de fácil acesso, tamanho compatível com a área física de consulta (muitos nas escolas são de tamanho gigante), edições mais atuais e direcionadas ao público ideal.

A primeira hipótese é que os alunos não irão se interessar por esse tipo de aula ou mesmo pelas oficinas. No intuito de que essa hipótese seja negada, acreditamos que o professor deve demonstrar interesse por esse trabalho, traçar um esquema para as oficinas de modo a envolver os alunos, escolher os dicionários mais atrativos, de tamanhos pequeno ou médio, e com a presença de recursos meta-discursivos. Delimitar bem o tempo de cada oficina é importante; fazer as intervenções sem cair na tentação de resolver para o aluno e deixá-lo à vontade para escolher outras palavras, como também na hora de responder o formulário.

A segunda hipótese é que haverá uma parcela de alunos interessados no assunto e que irão alcançar o objetivo das oficinas. Mas a hipótese necessária é que essa parcela consiga entender os recursos que o verbete apresenta e para que servem, assim sendo, será comprovado que, além de existir um metadiscorso, este funciona, auxiliando o aluno/consultante a entender o que está consultando.

A sugestão para se chegar a esse *feedback* é fazer uma avaliação das aulas e das oficinas, com a participação dos alunos. Poderá ser uma exposição oral após o resultado de todo o trabalho ou uma atividade com perguntas sobre as oficinas.

Proposta de abordagem no tipo “Formulário” para a oficina

Para que obtenhamos algum êxito nas respostas, é necessário que esclareçamos com antecedência algumas palavras e dúvidas que os alunos possam ter, tais como o que é símbolo, abreviatura ou abreviação, referência bibliográfica, acepção, definição, tipografia, pontuação, a diferença entre elementos visuais e verbais etc., enfim, o aluno precisa estar contextualizado no assunto. Esses esclarecimentos podem ser dados durante a oficina de conhecimento e prática – 2ª fase, ou na aula que a antecede.

MODELO DE FORMULÁRIO

- a. Cabeçalho
- b. Nome do dicionário – referências
- c. Quais os símbolos que encontrou? E os significados?
- d. Quais as abreviaturas/abreviações presentes?
- e. Quais os significados das abreviações/abreviaturas?
- f. Quais as pontuações encontradas? O que indicavam?
- g. Há tipografias diferentes? (exemplo: tipo de letras, cores diferenciadas, caixa alta, itálico, negrito etc.)
- h. Quais os possíveis significados desses elementos tipográficos?
- i. Quantas acepções há no verbete?
- j. Qual a mais esclarecedora, e qual acepção definiu melhor a palavra?
- k. Esses elementos/recursos o ajudaram a entender melhor o verbete?

- l. Quais os elementos presentes dificultaram a compreensão das informações?
- m. Quais os elementos visuais (não verbais) presentes?
- n. Quais desses elementos foram mais fáceis de identificar e o ajudaram na compreensão do conteúdo?
- o. Como avalia essa atividade? (importante? Necessária? Desnecessária? Difícil? Fácil?)
- p. As aulas ajudaram na oficina?

A aplicação desse formulário é uma grande contribuição para se traçar uma metodologia de ensino com o dicionário, considerando as dificuldades apresentadas durante as oficinas e observadas no formulário. A partir dele o professor pode delimitar as suas intervenções para trabalhar com esse material didático em sala de aula, partindo agora de um conhecimento sobre os elementos metadiscursivos presentes nele.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que elencar oficinas de aprendizagem como proposta de trabalho científico é um desafio, ainda mais quando se aponta para uma ação futura, por isso trouxemos um *feedback* hipotético sobre a realização delas.

Apesar das oficinas se tratarem de uma sugestão pedagógica, também tivemos um olhar de pesquisa, de uma verificação do metadiscorso no dicionário escolar; sendo assim, foi traçado um percurso metodológico para a demonstração das oficinas, e por último, a realização de um formulário. Todo o processo visou a contemplar o objetivo de reconhecer o caráter metadiscursivo do verbete de dicionário escolar, por meio de uma proposta pedagógica.

As oficinas foram apresentadas divididas em duas fases, sendo que na segunda há a proposta de duas atividades com os alunos, isso caracteriza um percurso delicado da assimilação do conhecimento sobre os elementos metadiscursivos e seu reconhecimento enquanto estudo/pesquisa e prática do que foi apreendido.

Portanto, partindo do princípio de que objetivos podem ser alcançados parcialmente ou totalmente, não temos a pretensão de eleger como única opção os dessa experiência como totalmente alcançados. O fato de poder fazer as oficinas e ter seu êxito na questão da testagem do metadiscorso nos verbetes, conseguir que as aulas aconteçam e despertar a curiosidade dos alunos para a constituição de um verbete, até o ponto de quererem saber o que significam as simbologias, as abreviaturas, os destaques, as tipografias diferentes etc., já será um ganho no planejamento das oficinas, mesmo que essas não consigam atingir na totalidade os objetivos almejados, mas se configuram parte deles.

A nossa expectativa é que os alunos, ou pelo menos boa parte deles, consigam interagir nas oficinas com os dicionários, e por consequência reagirem aos comandos necessários para o estudo, levando a um interesse por conhecer os elementos constitutivos e reconhecê-los nas atividades dentro das oficinas.

Para trabalhos posteriores, ficam aqui as propostas que com certeza são executáveis e terão frutos para futuros artigos acadêmicos, com experiências executadas e divulgadas.

REFERÊNCIAS

ÁVILA MARTÍN, Maria Del Carmem. **El diccionario en el aula**. Granada: Universidad de Granada, 2000.

BORBA, Francisco da Silva. **Organização de Dicionários**: Uma introdução à Lexicografia. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

BARBOSA, Maria Aparecida. Da microestrutura dos vocábulos técnico-científicos. *In*: **Anais do IV encontro nacional da ANPOL**. Recife: UFPE, 1989.

DAPENA, José Álvaro Porto. **Manual de técnica lexicográfica**. Madrid: Arcos Libros S.L., 2002.

DIONÍSIO, Angela Paiva. Verbetes: um gênero além do dicionário. *In*: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). **Gêneros Textuais e ensino**. São Paulo: Parábola, 2010, p. 135-148.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Aurélio Júnior. **Dicionário Escolar da Língua Portuguesa**. 2ª ed. Curitiba: Positivo, 2011.

FECHINE, Lorena Américo Ribeiro. **Metadiscorso multimodal de dois dicionários de aprendizagem monolíngues de língua inglesa**. 2013. 114f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2013.

FECHINE, Lorena Américo Ribeiro; PONTES, Antonio Luciano. O metadiscorso visual do material interposto de um dicionário em Língua Inglesa. **Revista Calidoscópico**. UNISINOS, 2012, v. 10, p. 294- 300.

HERNÁNDEZ, Humberto. De la teoría lexicográfica al uso del diccionario: el diccionario en el aula. *In*: **Actas del tercer Congreso Nacional de asele**. Málaga, 1991.

HOEY, Michael. **Textual Interaction**: an introduction to written discourse analysis. London: Routledge, 2001.

HYLAND, Ken. **Persuasion and context**: the pragmatics of academic metadiscourse. *Journal of pragmatics*, v. 30, p. 437-455, 1998.

HYLAND, Ken. **Metadiscourse**. 2. ed. London, New York: Continuum Guides to Discourse, 2007.

PONTES, Antonio Luciano. **Dicionário para uso escolar**: o que é, como se lê. Fortaleza: EdUECE, 2009.

PONTES, Antonio Luciano; SANTIAGO, Márcio Sales. Crenças de professores sobre o papel do dicionário no ensino de Língua Portuguesa. *In*: COSTA DOS S. F. J. (Org.). **Letras plurais**: crenças e metodologias do ensino de línguas. 1ed. Rio de Janeiro: CBJE, 2009, p. 105-123.

RANGEL, Egon de Oliveira; BAGNO, Marcos. (elaboração). **Dicionários em sala de aula**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

ROCHA, Zilda Maria Dutra. **Metadiscorso multimodal de verbetes em dicionários escolares da Língua portuguesa**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Pau dos Ferros/RN, 2016.

SANTOS, Sâmia Araújo dos. **Recursos metadiscursivos de interação em sequência narrativa**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará (UFC). Fortaleza, 2011.

WELKER, Herbert Andreas. **Dicionários**: uma pequena introdução à Lexicografia. 2ª edição. Brasília: Thesaurus, 2004.

5

Jammara Oliveira Vasconcelos de Sá

João Paulo Rocha Silva

Luana Cristina Fernandes Rodrigues

Paula Heloisa Soares Peregrino

Andreza Letícia Xavier

GÊNERO *POST* DO MÍDIA NINJA NO *INSTAGRAM*:

**INTERLOCUÇÕES SOBRE ASPECTOS DO SUPORTE
DE GÊNEROS E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

SUMÁRIO

RESUMO

Neste artigo, temos como objetivo principal discutir os aspectos do suporte de gênero em postagens do *Mídia Ninja* no Instagram, vislumbrando estabelecer inter-relações com o ensino de LP. Para isso, assumimos como arcabouço teórico os principais pressupostos defendidos por estudiosos da análise de gêneros (RODRIGUES, 2005; BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006; BAKHTIN, 2016), considerações acerca de características do gênero discursivo post do Instagram (LIMA, 2015; PIANCÓ, 2022), discussões pertinentes ao suporte de gêneros (MARCUSCHI, 2003; TÁVORA, 2008, 2012; BONINI, 2011), breves incursões acerca do discurso digital (PAVEAU, 2006, 2021; SARFATI 2006; FRANÇOIS JOST, 2011) que serviram de base para nossas reflexões. Orientados, metodologicamente, pela pesquisa qualitativa (GÜNTHER, 2006; FLICK, 2009), tivemos como norte a seguinte questão de pesquisa: como o gênero post do *Mídia Ninja* no Instagram e os elementos inerentes ao suporte do gênero podem possibilitar inter-relações com o ensino de Língua Portuguesa (LP)? Em linhas gerais, nossa análise revelou que o ambiente virtual se tornou um polo para a veiculação das mais variadas temáticas que representam os interesses sociais. Por isso, na atualidade, estudos voltados para a investigação do funcionamento de suportes digitais e seu imbricamento com o ensino de Língua Portuguesa, nas aulas de língua materna, são necessários e oportunos.

Palavras-chave: postagens do mídia ninja; *Instagram*; suporte de gêneros; ensino de Língua Portuguesa.

INTRODUÇÃO

Muito tem sido discutido acerca de como o advento da internet tem influenciado as diferentes práticas de linguagem nos ambientes virtuais e, naturalmente, envolvem questões relacionadas ao universo dos gêneros discursivos que circulam nas redes e se conectam nos ambientes virtuais. Convergindo para essa temática, este trabalho representa desdobramentos a partir de discussões e reflexões motivadas pelo Projeto de Iniciação Científica (PIBIC/ UERN), intitulado: O gênero anúncio publicitário em vídeos curtos nas redes sociais: diálogos com o suporte na interação para a divulgação, aprovado na edição 2021-2022, com ID 3115 e ainda por pesquisas de mestrado, em andamento, no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem (PPCL/ UERN)²¹.

Soma-se a essas motivações o fato de documentos regulamentadores do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que orientam que o ensino de língua materna deve ter como objeto central os textos que circulam nos diferentes gêneros discursivos, incluindo os da esfera digital, discussões como a que tencionamos oportunizar neste texto. Essas discussões são necessárias e atuais, diante da demanda que se mostra no exercício da prática docente nas aulas de Língua Portuguesa (doravante LP). Nesse sentido, o presente texto objetiva discutir os aspectos do suporte de gênero em postagens do *Mídia Ninja* no *Instagram*, vislumbrando estabelecer inter-relações com o ensino de LP.

21 Referimo-nos às seguintes pesquisas de mestrado, ainda em andamento: "O processo referencial anafórico em postagens da rede social Twitter: um olhar sobre as páginas Haddad Debochado e Mídia Ninja", da mestranda Luana Cristina Fernandes Rodrigues, e "O processo referencial anafórico e a construção de sentidos no gênero vlog", do mestrando João Paulo Rocha Silva. Ambas sob a orientação da profa. Dra. Jammara Oliveira Vasconcelos de Sá.

Na busca por atender esse escopo, a seguinte questão de pesquisa motivou nossas reflexões: como o gênero post do *Mídia Ninja* no Instagram e os elementos inerentes ao suporte do gênero podem possibilitar inter-relações com o ensino de Língua Portuguesa?

Outro aspecto importante no desenho desta proposta diz respeito ao caminho teórico adotado. Para as discussões que vislumbramos empreender neste trabalho, partimos das contribuições sobre os estudos acerca dos gêneros discursivos (RODRIGUES, 2005; BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006; BAKHTIN, 2016), considerações acerca de características do gênero discursivo *post* do Instagram (LIMA, 2015; PIANCÓ, 2022), reflexões pertinentes ao suporte de gêneros (MARCUSCHI, 2003; TÁVORA, 2008, 2012; BONINI, 2011), breves incursões acerca do discurso digital (PAVEAU, 2006, 2021; SARFATI 2006; FRANÇOIS JOST, 2011), questões centrais sobre a natureza da pesquisa qualitativa (GÜNTHER, 2006; FLICK, 2009) e, ainda, para a tentativa de estabelecermos relações com o ensino de Língua Portuguesa, recorreremos aos documentos que regem o ensino básico no Brasil, nesse caso, às recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Na empreitada de apresentarmos discussões relacionadas à questão motivadora que nos impulsionou e ao objetivo geral deste trabalho, este capítulo está dividido em cinco seções, acrescidas das considerações finais e das referências bibliográficas. Essas seções foram desenhadas da seguinte maneira: na primeira delas, contextualizamos inicialmente o trabalho abordando aspectos que nortearam sua sistematização e motivação; na segunda seção, apontamos a concepção de gênero discursivo com a qual trabalhamos e discutimos, brevemente, sobre o gênero analisado, nesse caso, o *post*; já na terceira parte, discutimos questões relacionadas ao suporte de gênero conforme Marcuschi (2003), Távora (2008, 2012) e Bonini (2011); na quarta seção, discorremos sobre a rede social *Instagram* e suas ferramentas, chegando, na quinta parte, à apresentação da análise empreendida no trabalho.

É necessário esclarecer que as constatações analíticas e discussões apontadas nessa última seção possibilitaram-nos refletir, mesmo que timidamente, sobre possíveis alternativas para o tratamento didático mais reflexivo de postagens nas redes sociais, como as do perfil do *Mídia Ninja*, razão pela qual assumimos que as reflexões aqui apresentadas de nenhuma maneira ambicionam esgotar o vasto quadro de oportunidades descritivas que a linguagem em rede pode suscitar.

Carece-nos deixar claro também o fato de termos consciência de que tratar das redes sociais envolve, naturalmente, refletir sobre o conceito de mídia²², porém, por questões de recorte temático, decidimos não enveredar por essas discussões, aspecto que deixaremos como sugestão de desdobramento para a escrita de futuros textos sobre a temática. Assim, diante das considerações introdutórias aqui apresentadas, passaremos para as discussões inerentes à próxima seção deste trabalho.

A CONCEPÇÃO DE GÊNERO À LUZ DO CÍRCULO DE BAKHTIN

As reflexões teóricas realizadas pelo filósofo da linguagem Mikhail Bakhtin propiciaram uma nova perspectiva na compreensão da teoria dos gêneros. Diferentemente do modelo tradicional, que classificava os gêneros somente por suas formas, as considerações do teórico russo se concentraram nas relações de interação que eles estabelecem no processo de comunicação. Nesse sentido, essa abordagem rompe com a visão restrita e formalista dos

22

Concordamos com Guazina (2007, p. 55) ao defender "o uso do termo mídia como um conceito-ônibus que pode significar uma ampla gama de fenômenos, acontecimentos e transformações que envolvem a política, o jornalismo, a publicidade, o marketing, o entretenimento, nos diferentes meios."

gêneros, permitindo uma compreensão mais ampla e dinâmica desses fenômenos discursivos.

Com efeito, as investigações desenvolvidas pelo Círculo de Bakhtin caminham para o entendimento dos gêneros em uma perspectiva dialógica, sócio-histórica e marcada pela relação eu/outro. Isso porque, para o Círculo, a verdadeira essência da linguagem não está contida nas formas linguísticas abstratas, mas sim na interação verbal que ocorre por meio de um ou vários enunciados (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006). Nessa linha de pensamento, o enunciado é visto, portanto, como uma estrutura social que emerge da interação entre os sujeitos e é influenciado por fatores sociais, históricos e culturais.

Dentro dessa concepção, Bakhtin (2016) sustenta que as diferentes esferas da sociedade compartilham do uso da linguagem, a qual se manifesta na forma de enunciados. Para o teórico, tais enunciados são sempre produzidos em contextos sociais específicos, o que os condiciona a cumprir determinadas finalidades dentro desses contextos. Diante dessa perspectiva, o autor argumenta que

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. 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 (BAKHTIN, 2016, p. 11).

O conteúdo, estilo e a estrutura composicional, sob essa ótica, estão interligados, de modo intrínseco, no enunciado. Desse modo, para Bakhtin (2016), ao fazer uso da linguagem, os diversos campos da ação humana elaboram "seus tipos *relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos de *gêneros do discurso*" (BAKHTIN, 2016, p. 12, grifos do autor). Os gêneros, nesse sentido, são moldados pelas necessidades comunicativas de cada campo de

atuação e possuem características específicas que os distinguem uns dos outros, como vocabulário, estrutura textual e recursos estilísticos. O estudo desses fenômenos discursivos, portanto, torna-se imprescindível para a compreensão da linguagem como uma prática social e histórica.

É importante salientar que o conteúdo temático, de acordo com a perspectiva bakhtiniana, não se refere ao tópico específico do enunciado, mas sim ao seu domínio de significação. A estrutura composicional, por sua vez, está associada aos modos de organização textual, isto é, às formas de estruturação utilizadas. O estilo, por fim, trata-se dos recursos linguísticos, seleção dos aspectos lexicais, gramaticais e fraseológicos que compõem o enunciado. Essa seleção é realizada com base no projeto de comunicação do locutor, considerando a possível reação do interlocutor frente ao enunciado. Nessa perspectiva, cada gênero discursivo apresenta um estilo característico do campo social ao qual está vinculado.

Ademais, Bakhtin (2016) ressalta a relatividade na constituição dos gêneros do discurso. Segundo ele, a multiplicidade desses gêneros decorre da infinidade de possibilidades de atuação humana, uma vez que cada campo social se transforma e se expande à medida que a sociedade evolui e se torna mais complexa. Esse fato pode ser evidenciado com a crescente influência das novas tecnologias digitais e da *internet*, que têm transformado as formas de interação social e, por conseguinte, propiciado o surgimento de novos gêneros discursivos, os quais, em sua maioria, combinam diferentes modos semióticos para produzir sentidos, como é o caso do gênero *post* do *Instagram*, que será abordado na próxima subseção.

Antes de prosseguirmos para as discussões sobre o gênero *post* do *Instagram*, é pertinente destacar, com base em Rodrigues (2005), alguns elementos fundamentais para a análise do enunciado e, conseqüentemente, do gênero *post*: o horizonte espacial-temporal, o horizonte temático e o horizonte axiológico.

O horizonte espacial-temporal refere-se ao contexto em que o enunciado foi produzido e sua duração. Conforme Rodrigues (2005), esse horizonte inclui a análise de fatores como o momento histórico da enunciação, o espaço físico e o segmento da ação humana no qual ele está inserido. A compreensão dessa dimensão está diretamente relacionada à noção de cronotopo²³ elaborada por Bakhtin (2011).

O horizonte temático, por sua vez, consiste no conteúdo do enunciado. Segundo Rodrigues (2005), esse horizonte compreende as relações dialógicas estabelecidas entre os enunciados, uma vez que um enunciado nunca será completamente novo ou retomado, sendo apenas um elo corrente na vasta e complexa cadeia de outros enunciados (BAKHTIN, 2011).

O horizonte axiológico, por fim, diz respeito ao teor valorativo-ideológico presente no enunciado. Para Rodrigues (2005), essa dimensão corresponde à ativa posição responsiva que o sujeito assume diante do enunciado de outrem em relação ao seu próprio enunciado. As escolhas realizadas pelos sujeitos, ao proferirem seus enunciados, nesse sentido, não são gratuitas, mas sim expressam atitudes valorativas acerca desses enunciados.

Considerando a relevância da abordagem dialógica e sócio-histórica na compreensão dos gêneros do discurso, na próxima subseção, voltaremos nossa atenção para o gênero *post* do *Instagram*, buscando identificar suas características discursivas e suas relações com a vida social, a fim de contribuir para uma visão mais ampla das práticas discursivas da sociedade contemporânea.

O GÊNERO DISCURSIVO *POST DO INSTAGRAM*

Com o aumento do número de usuários ativos da rede social *Instagram* nos últimos anos, o gênero *post* do *Instagram* tem ganhado cada vez mais espaço como forma de interação por meio da linguagem. Em sua composição, esse gênero pode contar com a combinação de diversos códigos semióticos (áudio, imagens, textos etc.), que lhe garantem dinamicidade e atuam em sua produção de sentidos. Isso porque, como pontua Piancó (2022), a comunidade discursiva da rede social *Instagram* é caracterizada por interações multissemióticas resultantes de posições dialógicas entre as postagens, as quais originam comentários, curtidas e *reposts*.

Nessa acepção, podemos dizer que, na modelagem do seu projeto discursivo, o enunciador do *post* seleciona os recursos semióticos conforme seu propósito comunicativo, considerando os interlocutores, os aspectos composicionais do gênero e os sentidos projetados para aquele momento. Tal processo permite ao enunciador, nesse caso, ao elaborar uma publicação para o *Instagram*, privilegiar os aspectos audiovisuais em detrimento do texto escrito, por entender que a maior parte dos usuários dessa rede social exige uma comunicação mais direta e dinâmica. A seleção desses recursos, portanto, é estratégica e está relacionada não só às expectativas da audiência em relação ao gênero, mas também à plataforma utilizada.

Esse pensamento, por sua vez, dialoga com os estudos de Paveau e Sarfati (2006), quando as autoras afirmam que, para compreender o processo enunciativo, é importante, além de considerar a situação comunicativa associada ao locutor, ao interlocutor e ao ambiente, identificar como a interlocução acontece (PAVEAU; SARFATI, 2006, p. 179). Faz-se necessário, nessa lógica, observar os parâmetros específicos de cada circunstância formal, uma vez que a

construção de sentidos do *post* constitui-se no momento em que os sujeitos interagem com outros participantes.

Nesse sentido, pensando nos conceitos para discutir sobre como funcionam os gêneros discursivos nas mídias/redes digitais, Paveau (2021), como proposta para compreender o funcionamento desses enunciados nesses espaços, não apenas investiga o ambiente de produção disponibilizado pelos meios tecnológicos, mas também os seus recursos (tecno)linguageiros.

À vista disso, a compreensão dos discursos que circulam no meio digital estará sempre vinculada à interação. Isso porque, nas mídias digitais, os usuários interagem por meio de gêneros discursivos veiculados mediante o *lócus* virtual. Dessa forma, como afirma Paveau (2021), o ambiente enunciativo se torna um espaço único. Um exemplo disso pode ser observado nos comentários, em que a comunicação se estabelece entre enunciadorees distintos, propiciando interações e trocas de informações no espaço tecnológico no qual eles estão inseridos.

Na dimensão desse pensamento, podemos afirmar que a principal função comunicativa do gênero *post*, como sugere Lima (2015), é a publicização de um conteúdo em um determinado contexto de interação. O autor ainda pontua que, a partir da visualização do *post*, é possível que os usuários da rede social interajam com esse gênero e com o seu enunciador. No caso do *Instagram*, essa interação pode ocorrer mediante curtidas e/ou comentários ou *reposts*.

Uma vez situada a noção de gêneros a que nos vinculamos e caracterizado o gênero analisado neste trabalho, o *post* de *Instagram*, na próxima seção, discutiremos as concepções de suporte de gêneros segundo Marcuschi (2003), Távora (2008, 2012) e Bonini (2011).

O SUPORTE DE GÊNEROS EM MARCUSCHI, TÁVORA E BONINI

Os estudos acerca dos suportes de gêneros apresentam uma vasta discussão teórica que integra a perspectiva de vários estudiosos em relação à funcionalidade dos suportes. Por isso, para refletir sobre os conceitos defendidos pelos autores acerca da temática e ampliar o nosso arcabouço teórico no que concerne à análise de gêneros (neste caso, o post), recorreremos a Marcuschi (2003), Távora (2008, 2012) e Bonini (2011). Dessa maneira, a partir das concepções dos autores, podemos adiantar que o suporte exerce grande influência sobre o gênero observado.

Na procura por discutir aspectos relacionados ao que envolve essa questão, Marcuschi (2003) propõe a definição de suporte de um gênero como

um lócus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto. Numa definição sumária, pode-se dizer que suporte de um gênero é uma superfície física em formato específico que suporta, fixa e mostra um texto (MARCUSCHI, 2003, p. 11).

É importante salientar que a concepção acima envolve três aspectos apontados pelo autor:

- a. suporte é um lugar físico ou virtual;
- b. suporte tem formato específico;
- c. suporte serve para fixar e mostrar o texto.

Em linhas gerais, Marcuschi (2003) argumenta que o item (a) pressupõe o suporte como algo real, podendo também tratar-se da realidade virtual, por exemplo, no caso do suporte representado pela internet. No item (b), segundo o autor, admite-se que os suportes não são informes nem uniformes, mas sempre aparecem em algum formato específico, por exemplo um livro, uma revista, um outdoor e

assim por diante. Além disso, o fato de ser específico significa que foi comunicativamente produzido para portar textos. Na terceira característica, a (c), admite-se que a função básica do suporte é fixar o texto e assim torná-lo acessível para fins comunicativos. Contudo, como o suporte pode ter um formato específico e é convencionalizado, ele pode dar contribuições ao gênero.

Para Távora (2008, p. 23), o suporte é “uma entidade capaz de estabelecer interação; para tanto, ele pode se realizar materialmente, o que implica uma arquitetura formal”. A partir desse olhar sobre a discussão desse conceito, pode-se dizer que o suporte é formado por uma estrutura composta por uma materialidade, que não está apenas relacionada ao físico, mas também ao fator existencial determinado pela configuração formal de um dado suporte.

Diante disso, é possível estabelecer uma ponte de interação entre os interlocutores que irão interagir com o gênero, a partir das materialidades de acesso disponibilizadas, as quais Távora (2012, p. 302) define como “o dispositivo que permite a atualização de linguagem oral, escrita ou visual etc.” Um tipo de materialidade de acesso, segundo o autor, seria o CD, que armazena o conteúdo, oportunizando que a linguagem sofra atualizações. Em relação à configuração formal do suporte, de acordo com Távora (2012), ela vai depender de cada entidade material, ou seja, cada suporte vai disponibilizar mecanismos diferentes para a veiculação de gêneros, haja vista que o propósito comunicativo dos interlocutores poderá mudar.

No tocante à perspectiva de Bonini (2011) acerca dos suportes, observamos algumas divergências em relação aos conceitos apresentados anteriormente. Isso porque, embora o teórico, em linhas gerais, também identifique o suporte como um portador de textos, sua concepção aponta mais para o conceito de mídia, o que demonstra seu deslocamento de pensamento quanto ao que assumimos aqui.

Apesar disso, é interessante observar como Bonini (2011) defende a ideia da existência dos suportes, classificando-os em:

físicos (o álbum, o outdoor etc.) e convencionados (o jornal, a revista etc.) e, dessa forma, considerando-os apenas como entidades físicas, o que refuta a perspectiva adotada por Marcuschi (2003) e Távora (2008), que sustentam o conceito do suporte para além da materialidade.

Nesse contexto, trazemos Bonini (2005) para dialogar conosco com base em sua concepção de suporte como um portador de textos e sua classificação de suporte convencionado, a qual, de acordo com o autor, apresenta uma “sobreposição entre gênero e suporte. Ou seja, um gênero pode ser convencionado como suporte de outro gênero (ou de outros)” (BONINI, 2005, p. 65). Tal perspectiva possibilita, portanto, a compreensão de que um gênero pode veicular diferentes gêneros, dependendo do propósito comunicativo dos interlocutores envolvidos.

Esse imbricamento, por conseguinte, está relacionado à função de suporte que o gênero pode assumir. Acerca disso, Marcuschi (2003) defende que é fundamental ter em mente os aspectos limítrofes entre gênero e suporte e que, para isso, é necessário o estabelecimento de categorias, como veremos na subseção seguinte. À vista disso, para fins deste trabalho, assumimos as concepções de Marcuschi (2003) e Távora (2008), que defendem o suporte de gênero como um lócus virtual e um ambiente propício para veiculação e interação com os gêneros.

CATEGORIAS PARA A ANÁLISE DO SUPORTE DE GÊNERO

De acordo com Marcuschi (2003), a observação do suporte não se dá a olho nu, mas com base em categorias. Corroborando com esse pensamento, o autor propõe alguns elementos, como podemos observar no quadro abaixo, com o intuito de delimitar alguns conceitos que tendem a se confundir durante a análise dos suportes.

integrada. Já o gênero (textual, de texto, discursivo, do discurso), “trata-se de textos orais ou escritos materializados em situações comunicativas recorrentes” (MARCUSCHI, 2003, p. 4) que são vivenciados em nossa vida diária e possuem padrões sociocomunicativos característicos. Os tipos textuais são definidos, portanto, como modalidades discursivas, ou seja, como sequências textuais (narrativa, argumentativa, expositiva, descritiva, injuntiva) mais voltadas para uma característica tipológica do que para o texto em sua materialidade.

Ainda no que tange à figura, percebemos, à esquerda do leitor, o suporte e os grandes continentes e, à direita, o evento discursivo. Todas as categorias anteriores articulam-se, também, com o serviço, o canal e a instituição, na base inferior do esquema ilustrativo.

Para consolidação de relações veiculadas ao suporte, Marcuschi (2003, p. 5) salienta o evento como um conceito de difícil definição. Isso ocorre pelo fato de que essa categoria se trata do próprio evento em questão, muitas vezes, apresentando-se, também, como um gênero, por exemplo, um congresso, uma aula, entre outros.

Na discussão acerca da importância do suporte, o estudioso destaca que ele é imprescindível para que o gênero circule em nossa sociedade e que influencia, em algum aspecto, a natureza do gênero suportável. Todavia, segundo o autor, isso não significa que o suporte determine o gênero, e sim que, em alguns casos, o gênero exija um suporte especial. Diante do quadro proposto por Marcuschi (2003), torna-se evidente que a análise do suporte envolve uma multiplicidade de aspectos a serem considerados. Contudo, é importante salientar que não nos deteremos a aprofundar todos esses aspectos no presente trabalho, uma vez que tal empreitada exigiria uma extensão que excederia o escopo do estudo aqui proposto.

No tocante às contribuições de Távora (2008, 2012) para as categorias de análise dos suportes, *a priori*, como supracitado, o autor fixa a base de busca pela sua concepção de suporte no trinômio matéria, forma e interação. Considerando que essas três categorias

possuem, segundo ele, princípios basilares para a construção de um conceito para o suporte, o autor apresenta um apanhado de ideias que oferecem aporte teórico para essa temática.

Em relação à materialidade dos suportes, primeira categoria de análise, Távora (2008, 2012) baseia-se em Xavier (2002), para elaborar um panorama material dos suportes ao longo do tempo, e em Maingueneau (2001), que elaborou, a partir dos estudos de Debray (1993), a noção de “força material dos discursos”, referindo-se à influência apresentada pelos suportes na evolução social e, consequentemente, na atualização das linguagens. A noção desenvolvida por esse último teórico é decisiva para a inclusão da categoria matéria nos estudos sobre suportes de gêneros em Távora (2008, 2012).

Para a discussão material acerca dos suportes, Távora (2008, 2012) trabalha com as subcategorias de registro (arquivamento) e de acesso. A materialidade do registro, como o próprio nome sugere, dá vida à superfície que serve para arquivar gêneros orais e escritos, como o papel, que funciona como um meio de arquivamento para vários gêneros escritos. Já a materialidade do acesso, conforme o estudioso, dá-se por meio de mecanismos que servem para dar acessibilidade àquilo que está arquivado.

Em relação à noção de forma assumida pelos suportes, ela está inserida, segundo Távora (2008, 2012), na materialidade dos acessos. Isso porque a forma diz respeito ao modo pelo qual a linguagem e os gêneros serão configurados dentro dos mecanismos de acesso, que, por sua vez, servem para atualização da linguagem e dos gêneros, assim como para o surgimento de determinadas características que um gênero apresenta depois de pronto.

Essa configuração é evocada devido ao processo de formatação que é percebido na materialidade dos acessos, podendo tanto difundir os registros quanto atualizar as linguagens e os gêneros por meio da interação. Na prática, a ausência ou a presença das técnicas de formatação determinam a influência dos suportes nos gêneros.

Outra categoria apontada por Távora (2008, 2012) é a da interação. Segundo o estudioso, ela integra a noção de suporte, visto que a sua condição envolve um olhar diferenciado para a questão da análise de gêneros. Nesse processo, o autor defende que a perspectiva interativa inserida nesse contexto pode levar o conceito de suporte como uma imprescindível fonte para a análise genérica, ponto que trabalharemos posteriormente nas análises.

Para dialogar com a categoria da interação, Távora (2008, 2012) relembra o que defende Bakhtin/Volochínov (2006), visando observar a idealização dos suportes como construções que estabelecem processos interativos. Com base no processo dialógico da linguagem, à luz dos estudos de Bakhtin/Volochínov (2006), Távora (2008, 2012) fundamenta a categoria da interação. O autor parte da ideia de que o conceito de diálogo, para Bakhtin/Volochínov (2006), está relacionado tanto a processos verbais conversacionais, como o diálogo face a face, como também a processos ideológicos da comunicação verbal. Vejamos esse trecho de Távora (2008, p. 157).

Em Bakhtin/Volochínov (2006), a noção de que os instrumentos de registro possibilitam acesso à enunciação, ou às enunciações pode ser nitidamente visualizada na diretiva que expõe a natureza do procedimento interativo do leitor com o ato de fala impresso. Nesse momento, ele explicita como o ato de fala impresso implica uma ação concreta de interação do leitor para com o livro quando o estuda a fundo, comenta-o, apreende-o de modo ativo.

Conforme Bakhtin/Volochínov (2006), a compreensão e a explicação acerca da comunicação verbal não se estabelecem distante da conexão com a situação concreta. Isso porque mesmo que a essência dialógica da comunicação verbal funcione por meio de um discurso interior de caráter ideológico, ou por meio de um discurso externo com práticas interativas de forma oral, escrita etc., ela permanece a mesma, ou seja, o interlocutor mantém uma reação diante daquilo que viu, ouviu, mesmo que apenas em seu pensamento. Desse modo, levando em consideração a natureza do diálogo

para Bakhtin/Volochínov (2006), o intuito desta comunicação segue válida mesmo que não haja uma interação de modo verbal e explícito.

Em virtude disso, entendemos que a língua está em constante evolução e, por isso, está sempre atualizando-se e modificando os gêneros e os seus suportes, uma vez que, ao entrar em contato com diferentes pontos de vista e necessidades humanas, os processos tendem a sofrer modificações. Um exemplo disso é a língua e suas áreas de estudo, que se adaptam às linhas teóricas que cada autor defende, uns mais estruturalistas, outros mais funcionalistas e assim por diante.

Com os suportes, não é diferente: à medida que o ser humano sente a necessidade de preencher determinadas lacunas, ideias surgem para ocupá-las. Se observarmos as redes sociais, por exemplo, antes elas possuíam poucas ferramentas, hoje, no entanto, contam com inúmeros mecanismos que demonstram essa evolução, como curtidas, comentários, *hiperlinks* etc. Dessa forma, no caso dos gêneros que emergem dos ambientes digitais, a visualização dessas ferramentas de interação, que atuam a serviço do gênero, é fácil. Na seção seguinte, discutiremos como esses aspectos configuram-se na rede social *Instagram*, que constitui o *lócus* virtual de observação deste trabalho e que concebemos como um suporte de gêneros.

A REDE SOCIAL *INSTAGRAM* E SUAS FERRAMENTAS

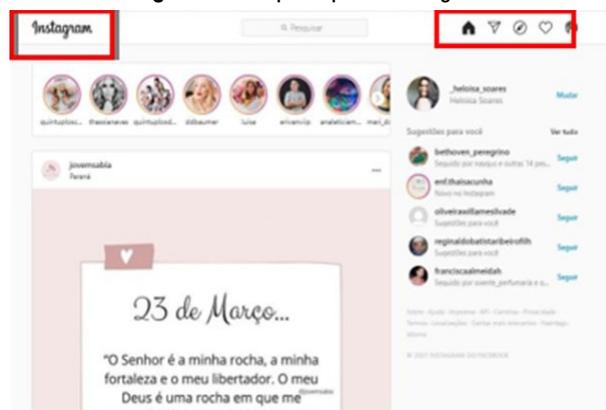
Na atualidade, dentre as diversas redes sociais amplamente difundidas, destacam-se o *Facebook*, o *Instagram*, o *Twitter*, o *YouTube* e o *Whatsapp*. Elas surgiram como um espaço de vozes e discursos variados. Cada uma delas, a seu modo, contribui para que o escritor/leitor tenha um espaço para expressão e interação, sobretudo, por meio do texto verbal.

O *Instagram*, rede social analisada neste trabalho, segundo o Portal de Notícias G1 (2012), surgiu no ano de 2010 proveniente de outro aplicativo, o Burbn. Inicialmente, ele foi desenhado apenas para capturar e aplicar filtros em imagens. Posteriormente, surgiram as funções de curtir e comentar em fotos de amigos, fato que transformou o, então, aplicativo em uma rede social.

Entretanto, até os anos 2012, essa rede era restrita aos usuários da marca *Apple*. Após a liberação do *Instagram* para os usuários do sistema operacional *Android*, essa rede aumentou o número de usuários de forma significativa, chegando, em 2021, a um público superior a 1 bilhão de perfis ativos.

Com o passar dos anos, o *Instagram* deixou de ser apenas “uma rede social para fotos” e se tornou uma ferramenta importante na criação de conteúdos digitais pelas inúmeras funções que apresenta. Vejamos a imagem a seguir:

Figura 2 - Tela principal do *Instagram*



Fonte: *Instagram*, 2022.

A figura 2 é um *print*, ou seja, uma captura de tela que mostra a estrutura da rede social *Instagram*. No lado superior esquerdo do leitor, destacado neste trabalho em um retângulo vermelho,

observamos a logomarca dessa rede, utilizada de forma padrão como marca oficial desse aplicativo de compartilhamento de fotos e vídeos.

Ainda na imagem, no lado superior direito do leitor, são apresentados mais quatro ícones. O primeiro, em forma de casa, refere-se à página inicial do aplicativo, também chamado de *feed*. Nele, ficam expostos todos os compartilhamentos feitos na rede social, dentre os quais fotos e vídeos divulgados por pessoas reais, empresas e outras páginas sobre as mais variadas temáticas.

O segundo ícone, conhecido como "aviãozinho", é, na verdade, a ferramenta de mensagens do *Instagram*, chamada de "*Direct*" ou apenas "DM". Nela, os usuários podem trocar mensagens e fazer compartilhamentos de postagens em particular, ou seja, sem precisar compartilhar com o público. Nessa ferramenta, os internautas podem também criar grupos para debater sobre assuntos em geral, o que é muito comum para quem busca afinidade com pessoas que curtem as mesmas coisas na rede social, formando, assim, uma rede de contatos.

Diante das possibilidades fornecidas por essa ferramenta ao usuário no que concerne à interação, convém destacar o que Távora (2008, 2012) relembra sobre os postulados de Bakhtin e Volochínov (2006). Para o primeiro estudioso, como mencionamos anteriormente, os suportes são construções que estabelecem processos interativos, isto é, que fornecem mecanismos de interação para aqueles que estão entrando em contato com esses meios. Isso parte da noção de que a interação é o princípio originador da linguagem, visto que surgiu a partir da troca linguística entre falantes, e de que ela consiste em um construto vivo, ou seja, está em constante processo de transformação.

Ainda sobre a ferramenta "*Direct*", ela consiste em um recurso essencial para a interação na rede social, já que, por meio dela, o *Instagram* compreende que os usuários estão interagindo com aquele perfil ao compartilharem e responderem às suas postagens. Tal fato, automaticamente, divulga o perfil para mais pessoas, gerando mais

tráfego na rede da empresa e, conseqüentemente, mais demanda com a venda de seus produtos.

Ademais, por meio dessa mesma ferramenta, o usuário pode fazer uma repostagem, ou seja, postar novamente a mensagem em seu perfil, caso tenha se interessado pelo conteúdo e queira compartilhá-lo com mais pessoas. Dessa maneira, as ferramentas oportunizadas pelo suporte digital influenciam na construção de significados relacionados ao gênero, pois, ao disponibilizarem recursos para a propagação do *post*, oferecem ao usuário uma possibilidade de contribuir com o gênero ao propagá-lo em seu perfil.

O terceiro ícone, no canto superior direito, é o *Instagram Explore*, um recurso que a rede social possui para reunir diversas postagens, independente de o usuário seguir ou curtir determinado conteúdo. Na verdade, essa ferramenta funciona como um recurso sugestivo que leva os usuários a verem os *posts* mais relevantes, ou seja, as postagens mais curtidas, comentadas, as presentes em contas com muitos seguidores ou as que possuam um número elevado de interação com o público através de outras ferramentas, como o “aviãozinho”, que serve, dentre outras coisas, para fazer compartilhamentos. Existe também a bandeira, que serve como recurso para salvar os *posts* de que o usuário mais gostou. Em contrapartida, à medida que os usuários vão interagindo com aqueles conteúdos sugeridos, o *Instagram* vai filtrando as postagens mais acessadas pelo usuário, fornecendo mais *posts* relacionados a elas.

O último ícone, no formato de um “coração”, é a ferramenta dos *likes*. Os *likes* podem ser traduzidos como “gostei desse conteúdo”. Sendo assim, quando alguém gostou, ou seja, curtiu alguma postagem, ela deixa o seu *like* naquela determinada foto ou vídeo. Levando isso em consideração, concluímos que essa ferramenta funciona como mais uma fonte de interação dentro da rede social, pois a mensagem implícita na ferramenta traz a ideia de que o usuário gostou daquele conteúdo e, por isso, ele será exibido pela rede social ou procurado

pelo internauta em outras oportunidades. Essas observações sobre as opções de ferramentas no *Instagram* permitem-nos reforçar a estreita relação entre esses mecanismos e a categoria da interação nos suportes de gêneros apontadas por estudiosos como Távora (2008, 2012).

Dando continuidade à análise das ferramentas apresentadas acima, a rede social *Instagram* apresenta uma série de recursos possíveis. Observemos os exemplos das opções “Saiba mais” e “Comprar agora”, ilustradas nas Figuras 3 e 4, respectivamente:

Figura 3 – Recurso “Saiba mais”



Figura 4 – Recurso “Comprar agora”



Fonte: Instagram, 2022. Fonte: Instagram, 2022.

Na ferramenta “Saiba mais”, também destacada em vermelho na base inferior da Figura 3, o usuário da rede social é reenaminhado para uma outra guia por meio de um *link*. Tal recurso levará o internauta direto para a página de vendas daquele perfil ou a alguma forma de comunicação que ele possua, como um número de *WhatsApp*, por exemplo.

Em um outro recurso, representado na base da Figura 4, encontra-se a opção “Comprar agora”. Caso o usuário clique nela,

ele será encaminhado para o perfil da empresa anunciante, também por meio de um *link*.

Ademais, podemos experienciar, em situações afins no *Instagram*, o que é oportunizado pela ferramenta “Instalar agora”, que pode aparecer no mesmo local das duas outras ferramentas anteriormente apontadas. Por meio dessa última, que funciona como um *link*, o usuário pode acessar outro aplicativo. Ela é geralmente utilizada por empresas que desejam encaminhar o usuário para sua zona de compra e venda, ou até mesmo por outras companhias que almejam atrair um determinado público para aderir ao seu aplicativo de serviços ou produtos variados, como jogos eletrônicos, roupas, eletrodomésticos, maquiagem, entre outros.

Não menos importante, a rede social apresenta o recurso dos “comentários”. Nessa opção de ferramenta, que se inter-relaciona diretamente com as possibilidades interacionais deste suporte digital, os internautas podem deixar, nos *posts*, suas ponderações ou opiniões sobre o conteúdo contido na postagem, tornando-se, nesse caso, de extrema importância para que a rede social *Instagram* entenda que há ali interação com a temática e, assim, continuar divulgando aquele estilo de post para mais pessoas na plataforma.

Em relação ao efeito colaborativo dos comentários, Paveau (2021, p. 135 -136) assume o comprometimento de refletir sobre o aspecto de ampliação, por meio do enunciador e o ambiente virtual. Portanto, é preciso explorar o “*corpus*” em relação à interação comentada. Isso significa dizer que, a cada ambiente discursivo, há variadas possibilidades de categorias linguísticas enunciativas (PAVEAU, 2021).

Em relação às discussões da autora acerca dos comentários na *internet*, ela aponta que “todas as publicações nas plataformas da web social e conversacional são ampliáveis por comentários, respostas, compartilhamentos e reblogagens.”(PAVEAU, 2021, p. 138). Isso nos permite concordar com a estudiosa acerca do fato de que,

nesses ambientes linguísticos virtuais, as reproduções de enunciados nas redes são inúmeras.

Diante do exposto, é inegável que, ao concebermos uma rede social como a estudada nesta seção, como um suporte digital, suas ferramentas atuarão fortemente na composição dos gêneros que circulam nesses ambientes. Além disso, tais ferramentas contribuem para a construção e a compartilhamento das relações de sentido presentes nessa rede. Isso porque, por exemplo, ao realizar um comentário em uma postagem, os usuários da rede não apenas se referem ao conteúdo da publicação, mas também podem estar veiculando outros gêneros.

Sendo assim, mediante as discussões que foram trazidas nesta e nas seções anteriores, deter-nos-emos, na próxima seção, à análise dos *posts* retirados da página do *Mídia Ninja* no *Instagram*, como forma de responder e exemplificar a questão de pesquisa proposta neste artigo.

ASPECTOS DO SUPORTE DE GÊNEROS EM *POSTS* DO *MÍDIA NINJA* NO *INSTAGRAM* E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Antes de iniciarmos nossas discussões analíticas nesta seção, é oportuno mencionar que este trabalho orienta-se, metodologicamente, pelos pressupostos da pesquisa qualitativa, por concordarmos com o que defende Günther (2006) e Flick (2009) acerca da ideia de que, de maneira geral, esse tipo de pesquisa oferece ao pesquisador a possibilidade de se observar a construção do social como realidade de estudo suscetível ao diálogo com outros discursos.

Outra informação que convém esclarecer, aqui, diz respeito ao período de coleta das postagens, que compreendem 18 exemplares de *posts* do perfil *Mídia Ninja*, dos quais dois foram selecionados para ilustrarmos algumas constatações nesta seção. Essa seleção

ocorreu no segundo semestre de 2021, entre os meses de agosto e dezembro do referido ano. Dessa forma, com base nas orientações centrais e concernentes ao tipo de pesquisa com a qual nos respaldamos para este estudo, analisamos, no decorrer desta seção, as duas postagens escolhidas que representam as demais analisadas.

No caso dos *posts* aqui analisados, observamos que a rede social *Instagram* atua como suporte para esse gênero. Nesse sentido, partimos da concepção de que o suporte vai além da materialidade física. Em Bonini (2011), ele é compreendido como elemento material de mídia, e mídia elemento responsável pela interação linguageira. Já em Marcuschi (2003, p. 7), o suporte pode ser constituído de um "lôcus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto." (MARCUSCHI, 2003, p. 7). Sendo assim, para o autor, o ambiente virtual atua como base para os gêneros que nele estão materializados. Passemos, assim, à análise da Figura 5.

Figura 5 - Print do post do Mídia Ninja sobre a baixa perspectiva de crescimento do Brasil entre os países do G20.



Fonte: Instagram (2021)²⁴.

O *print* que aparece na Figura 5 foi coletado no perfil *Mídia Ninja*, que possui cerca de 4 milhões de seguidores e é marcado pelo viés crítico em suas postagens, na rede social *Instagram*. Em geral, a página tem o intuito de noticiar o leitor acerca de temáticas atuais e relevantes no cenário brasileiro. No caso do exemplo, discute o retrocesso do país, que promete ter, em 2022, um índice de crescimento inferior em diversos setores econômicos, entre os demais participantes do G20.

No caso dos *posts* dessa rede social, em sua maioria, eles são estruturados pelas informações deixadas na imagem. A Figura 5, nesse sentido, mostra o ex-presidente Jair Bolsonaro e, ao lado, a legenda da respectiva foto, aspectos que atraem a atenção do leitor sobre o tema abordado, a fim de mantê-lo informado acerca do assunto.

À esquerda, na estrutura composicional da postagem, é possível observar, no *design* gráfico (*layout*) na base inferior da imagem do *post*, a semelhança com o lide de notícias que estamos habituados a ver em jornais impressos ou digitais. Essa característica pode ser bastante explorada na prática docente de LP em contraponto com o que os discentes conhecem acerca da estrutura composicional das notícias escritas, uma vez que o incentivo à prática linguística reflexiva atende à recomendação de um ensino de língua materna voltado para o estudo dos gêneros discursivos.

No que tange ao suporte, de acordo com Távora (2008, p. 23), ele é “uma entidade capaz de estabelecer interação; para tanto, pode se realizar materialmente, o que implica uma arquitetura formal”. Sendo assim, entendemos que a materialidade, nesse caso, não diz respeito ao físico, mas ao fator existencial de ser conduzido a partir de uma determinada configuração. Essa estrutura formal do suporte diz respeito, ainda segundo Távora (2008), aos procedimentos de formatação, como a diagramação, os *softwares*, a *linkagem* e outros artifícios utilizados para compor a configuração de um dado suporte.

Por isso, o suporte, mesmo em um ambiente virtual, segue o seu propósito de veicular os gêneros. Como observamos em Marcuschi (2003, p. 1), o suporte “é imprescindível para que o gênero circule na sociedade.” Para tanto, é necessário que ele forneça mecanismos de interação, a fim de que o público, ao entrar em contato com o gênero, propague-o.

No *Instagram*, que pode ser identificado como uma rede social democrática e de alcance mundial, essa ação ganha ainda mais proporção. As ferramentas existentes nesse suporte digital permitem-nos reconhecer que a velocidade oferecida pela tecnologia e seus diversos mecanismos interativos viabilizam a atualização das linguagens. Essa sequencialidade, somada aos procedimentos de formatação, que, segundo Távora (2008, p. 172), são “formas que podem remeter a modos de apresentação de um dado gênero ou evento comunicativo”, reforçam o fato de que o suporte é um lócus que materializa o texto, fornecendo formas de atualização para o gênero e o veiculando na sociedade.

Entre os mecanismos de interação disponibilizados pelo *Instagram* e que já foram vistos na seção anterior, podemos apontar a ferramenta dos comentários que, para o público, serve de estratégia de interação por meio de postagens verbais e não-verbais com a presença de *emojis*²⁵. Essa possibilidade corrobora para a ideia de que os suportes são fontes de interação, sendo, como aponta Távora (2008, p. 156), “sempre uma ferramenta sociotécnica, o que implica que os suportes devem ser vistos como construtos elaborados para estabelecer processos interativos”. Dessa maneira, podemos admitir que, no caso de suportes digitais, torna-se fundamental a existência de mecanismos que possibilitem essa interação, a fim de gerar a atualização de linguagens, visto que a língua é um construto vivo e está em constante transformação.

25

Os emojis são figuras que representam de forma imagética aquilo que o internauta está sentindo ou querendo expressar diante do que leu, viu ou ouviu.

Outro ponto a ser destacado sobre as duas postagens retiradas do *Instagram* e aqui analisadas converge para o fato de que, com base em Bonini (2005, p. 65), podemos dizer que elas se mostram como um gênero que abriga outros. Isso porque, na maioria das postagens do *Mídia Ninja*, as publicações, além de terem semelhanças com as notícias escritas, trazem, também, os comentários dos seguidores da página.

Além disso, o perfil do *Mídia Ninja* pode atuar como uma importante ferramenta na construção do pensamento crítico dos seus leitores e dos seus seguidores. A partir desse posicionamento crítico do perfil e da possibilidade de interação entre os internautas, por meio das ferramentas de acesso disponibilizadas pelo suporte, o docente de língua materna pode estimular a participação dos discentes na exposição de ideias entre aqueles que concordam e os que discordam sobre os *posts*, lá, disponibilizados. Passaremos, em seguida, às discussões sobre a postagem representada pela Figura 6.

Figura 6 - Print do post do *Mídia Ninja* sobre desigualdade no acesso ao lazer



Fonte: Fonte: *Instagram* (2021)²⁶.

Nesse outro post do *Mídia Ninja*, observamos o discurso da resistência dos estudantes no texto da ativista da educação Rozana Barroso, presidente da União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES). Na época, estava na pauta do movimento a discussão sobre a aprovação do projeto de lei PL300, que acaba com a meia entrada em eventos artísticos como cinemas, espetáculos e teatros para os jovens negros e da periferia.

A postagem tem como ideia central a temática da desigualdade do acesso ao lazer e, provavelmente, teve como um de seus objetivos a tentativa de estimular os usuários da rede a participarem desse debate, exercendo sua cidadania e desenvolvendo seu senso crítico. Dessa forma, entendemos que o suporte é fundamental no processo de veiculação de temáticas atuais, considerando que esse fato auxilia no exercício da formação do posicionamento crítico, por oportunizar a reflexão daqueles que interagem com o gênero *post* por meio das ferramentas interativas disponibilizadas pelo suporte.

Diante disso, destacamos a forte inter-relação do gênero analisado com o exercício da cidadania do usuário da rede, aspecto que, por si, já representaria um recurso didático importante para o trabalho docente nas aulas de Língua Portuguesa. Vejamos o que diz a BNCC sobre uma das competências gerais da educação básica.

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta (BRASIL, 2018, p. 9).

Na nossa concepção, as características apresentadas nas postagens, ilustradas nas figuras 5 e 6, permitem-nos apontá-las como importantes recursos didáticos a serem aproveitados para o trabalho com os eixos que compreendem o ensino de língua materna, a saber: leitura, oralidade, escrita e gramática.

Ademais, observamos que, além de veicular gêneros na sociedade, o *Instagram* também fornece mecanismos para a interação do público. Isso porque o suporte serve como um ambiente que estimula uma produção comunicacional através da interação entre os usuários. Para Távora (2012, p. 320), “isso nos faz adentrar os distantes níveis de interatividade ditados pelo fluxo comunicativo de um determinado suporte.”

Essa interação é mediada pelos ícones que estão presentes na configuração do *Instagram* que enviam mensagens de um usuário para outros, seja quem realizou a postagem ou quem interagiu com ela. Dessa forma, entendemos que, quando um internauta curte, compartilha ou reposta aquele *post*, ele está interagindo com o gênero e, em contrapartida, ressignificando-o.

Além disso, notamos, no exemplo do *post* do *Mídia Ninja* sobre a desigualdade no acesso ao lazer, uma forte potencialidade ao trabalho docente de LP com a retextualização; nesse caso, da modalidade escrita do texto do *post* para a modalidade oral, por exemplo. Considerando que a temática abordada poderia estimular um possível debate, mediado pelo docente de LP, esta atividade poderia envolver o registro de argumentos, listados com base nos diferentes posicionamentos pesquisados nas postagens do perfil e ampliados por meio da discussão oportunizada pelas ferramentas do suporte e, naturalmente, pelo debate. Essa simulação, se adequadamente planejada, teria como estratégia o trabalho com a rede social, buscando a inter-relação com mecanismos do suporte de gêneros para a construção de textos por meio dessas ferramentas interativas.

De acordo com Távora (2012), esses mecanismos interativos disponibilizados pelo suporte ilustram a materialidade de acesso do suporte e se relacionam à possibilidade de atualização das linguagens através da interação com outros textos; nesse caso, outras postagens. Tais atividades podem contribuir, com consequências também, para a constituição do gênero, por despertar nos internautas o desejo de

interagir e de produzirem novos conteúdos a partir de uma postagem dessa natureza. Dessa forma, passaremos a discutir, na próxima subseção, um pouco mais acerca das estratégias do ensino de LP vinculada às redes sociais (suportes digitais) e aos gêneros digitais, as quais se encontram propostas tanto nos PCN's quanto na BNCC.

ENTRELAÇANDO CONSTATAÇÕES COM ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Diante do que foi apresentado anteriormente, é necessário admitirmos a importância da inclusão do estudo de gêneros digitais nas aulas de LP, para que, a partir disso, o docente de LP possa promover também o aproveitamento da análise das ferramentas interativas do suporte, no caso de gêneros discursivos veiculados nas redes sociais.

Com base no que foi observado, esses recursos do suporte de gêneros podem contribuir, de forma relevante, para uma análise mais atualizada e contextualizada dos textos provenientes do meio digital. Isso se apresenta como mais uma alternativa de atualização da prática docente frente ao desafio de incluir o letramento digital dos discentes na rotina das aulas de língua materna. Nesse sentido, Santos (2018) nos afirma que

Hoje, com a emergência da internet e das redes sociais, percebe-se que os gêneros e os suportes seguem se reconfigurando, o que explica o uso generalizado do *Facebook*, *WhatsApp* e *Instagram*, os quais além de possibilitarem a comunicação em tempo real com pessoas diferentes e de diferentes lugares, promovem o armazenamento e compartilhamento de dados e informações, bem como, de conhecimentos (SANTOS, 2018, p. 4).

Além disso, podemos apontar para o fato de que a *internet*, nesse caso por meio dessas redes de comunicação, pode nos oferecer textos midiáticos a serem inseridos no cotidiano dos alunos da rede básica de ensino, levando-os a compreender que os fenômenos da língua, para além dos livros didáticos, também são encontrados em outros meios. É válido afirmar, portanto, que o uso das mídias digitais²⁷ pode estreitar o contato dos estudantes com os vários gêneros que circulam na *internet*.

Essa discussão nos lembra o que discute François Jost (2011, p. 102) sobre os novos comportamentos dos usuários da *internet*, diante das práticas digitais nas mídias. Segundo ele,

os sites de compartilhamento – do *YouTube* ao *Facebook* – tornaram-se possíveis com os desenvolvimentos das técnicas digitais, mas não inventaram, evidentemente, o compartilhamento como tal. Ontem discutíamos as emissões de televisão que vimos na véspera, porque o número restrito de canais garantiam ou quase, que todos havíamos visto o mesmo programa. Hoje em dia, os sites de redes sociais é que permitem a garantia de que vemos a mesma coisa, numa época em que, por causa da multiplicidade de canais, não se pode dizer isso naturalmente (FRANÇOIS JOST, 2011, p. 102).

A reflexão feita pelo autor converge diretamente para a necessidade de inclusão e transposição da experiência de letramento digital do discente para um maior aprimoramento de suas capacidades linguísticas, envolvendo ainda os eixos de trabalho com a língua materna nas aulas de LP, conforme já fortemente orientado pelos documentos que regem o ensino dessa disciplina.

Partindo desse pensamento, o ensino da língua materna pode partir do contexto diário do aluno, até a reflexão com a teoria,

27

Anteriormente, neste capítulo, assumimos concordar com Guazina (2007, p. 55), ao defender “o uso do termo mídia como um conceito-ônibus que pode significar uma ampla gama de fenômenos, acontecimentos e transformações que envolvem a política, o jornalismo, a publicidade, o marketing, o entretenimento, nos diferentes meios.”

abordando, dessa forma, o *uso-reflexão-uso* defendido pelos PCN (1999) e reforçado, depois, de forma a incluir o letramento digital dos estudantes, pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O primeiro documento nos afirma que, para tornar interessante o estudo da Língua Portuguesa, o aluno deve reconhecê-la na prática, ou seja, em seu dia a dia. Portanto, utilizar a rede social *Instagram*, orientada didaticamente para o tratamento reflexivo das questões linguísticas em sala de aula de LP, poderá revelar aos estudantes como a língua funciona tanto no que diz respeito à estrutura e à gramática da língua, quanto em relação à compreensão leitora, à produção textual, ao emprego da oralidade etc.

Alternativas de inclusão de um maior estudo da linguagem nas redes sociais, na prática docente de LP, atenderia, na nossa concepção, ao que orientam os PCN (1999) e tantos outros documentos na área da educação, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que surgiu em 2018, com o intuito de atualizar as recomendações dos PCN, reorganizando e determinando as competências necessárias a serem adquiridas pelos estudantes ao longo dos anos da educação básica.

No que concerne ao que aponta a BNCC acerca dos gêneros e suportes, o documento identifica, como algumas das habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes do 6º e do 7º ano:

Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infantojuvenis, contos populares e africanos, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores. (BRASIL, 2018, p. 171).

Já entre as dez competências definidas pelo documento, Santos (2018, p. 6) nos diz que, “dentre as competências postuladas, a competência de número cinco evidencia a atenção do documento para com as várias linguagens, especialmente as relacionadas ao campo digital”, como notamos a seguir:

5. 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 informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018, p. 9).

Observamos, portanto, que a BNCC, quando se refere ao estudo da linguagem digital, não se limita apenas ao uso das novas tecnologias, mas também ao fato de o aluno necessitar manusear essas tecnologias para conseguir fazer o uso proativo delas.

Dessa feita, abordar o uso do *Instagram* em sala de aula incentiva o aluno, que já utiliza esta rede e os que ainda não fazem uso, a compreender os fenômenos da língua, além de absorver assuntos importantes que outrora circulavam apenas em jornais.

Ainda no que concerne aos desdobramentos dessa questão, em relação à nossa análise, como já discutimos anteriormente, a página *Mídia Ninja*, por exemplo, apresenta notícias que circulam no Brasil e no mundo com um olhar crítico e em poucas palavras. Isso certamente poderá atrair mais rapidamente a atenção dos jovens estudantes que não estão dispostos a passar muito tempo para conseguir informações, visto que são conhecidos como uma geração mais imediatista, em que tudo ocorre em uma velocidade exacerbada, o que torna o mundo ainda mais dinâmico.

Corroborando com esta premissa, a BNCC defende que, no ensino da Língua Portuguesa, o estudo do texto seja ampliado, a fim de possibilitar ao estudante a participação significativa e crítica nas

diversas práticas sociais constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (BRASIL, 2018, p. 65). Conforme a Base:

Não se trata de deixar de privilegiar o escrito/impresso nem de deixar de considerar gêneros e práticas consagrados pela escola, tais como notícia, reportagem, entrevista, artigo de opinião, charge, tirinha, crônica, conto, verbete de enciclopédia, artigo de divulgação científica etc., próprios do letramento da letra e do impresso, **mas de contemplar também os novos letramentos, essencialmente digitais.** (BRASIL, 2018, p. 67, grifo nosso)

É importante frisar que a BNCC determina que as competências e habilidades de um componente curricular possam envolver outros, possibilitando um diálogo entre as disciplinas e que “a cultura digital perpassa todos os campos, fazendo surgir ou modificando gêneros e práticas”. Por essa razão, optou-se por um tratamento transversal da cultura digital, bem como das TDIC²⁸ (BRASIL, 2018, p. 83). Cientes de que muito ainda carece de discussão sobre a temática, passaremos, na seção seguinte, às considerações finais deste trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente trabalho, concluímos que o ambiente virtual se tornou, no geral, um polo para a veiculação das mais variadas temáticas que representam os interesses sociais. Por isso, na atualidade, estudos como este, isto é, voltados para a investigação do funcionamento de suportes digitais e seu imbricamento com o ensino nas aulas de Língua Portuguesa são necessários. De acordo com alguns dos documentos oficiais que regem o ensino no Brasil, como a BNCC e os PCN, compreender, utilizar e criar novas tecnologias devem compor o leque de conhecimentos proporcionado pelo ensino de língua materna.

Dessa maneira, ao investigar o gênero *post* e a influência que ele exerce sobre os interlocutores, seja informando, persuadindo ou instigando o compartilhamento de opiniões, percebemos que os recursos tecnológicos, disponibilizados pelo suporte utilizado nesse processo, concedem uma velocidade maior na interação entre os participantes da comunicação. Essa constatação permite-nos entender a preferência que há, na atualidade, entre os usuários das redes sociais pela utilização dessas ferramentas em redes como forma de propagação de ideias sobre os mais variados temas. Isso ocorre diante do fato de que, em apenas um clique, a comunicação em rede possibilita um número maior de interações devido à quantidade de recursos oferecidas pelo suporte (curtidas, comentários, compartilhamento etc.).

Além disso, ao direcionarmos nosso olhar para as competências específicas apontadas na área de linguagens, pela BNCC, percebemos a necessidade de estimular, nos estudantes, o pensamento crítico, entrelaçando o aprendizado de língua materna ao exercício da linguagem no meio digital. Isso, na nossa concepção, poderia ocorrer aliando, como já discutido neste texto, o ensino de LP ao uso das práticas languageiras nos perfis de redes sociais, como é o caso dos exemplos analisados dos *posts* do *Mídia Ninja*.

Nessa perspectiva, acreditamos ter estimulado, por meio de nossos apontamentos, uma reflexão relevante e oportuna diante do que recomendam os documentos para o ensino de Língua Portuguesa relacionado a essa temática, na rotina das aulas dessa disciplina.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich/ VOLOCHÍNOV, Valentin Nikoláievitch. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **A estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF, Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Os gêneros do discurso**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BRASIL. Secretaria de Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais + Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação, Brasília: MEC/SEF, 1999.**
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educar é a base**. Comitê Gestor da Base Nacional Comum Curricular e reforma do Ensino Médio. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2018.
- BONINI, Adair. Mídia/suporte e hipergênero: os gêneros textuais e suas relações. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 11, p. 679-704, 2011.
- BONINI, Adair. Os gêneros do jornal: questões de pesquisa e ensino. *In*: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Palmas e União da Vitória: Kaygangue, 2005.
- JOST, François. Novos comportamentos para antigas mídias ou antigos comportamentos para novas mídias? **Matrizes**, São Paulo, v. 4, n. 2, jan./jun., 2011.
- FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- GUAZINA, Liziane. O conceito de mídia na comunicação e na ciência política: desafios interdisciplinares. **Revista Debates**, v. 1, n. 1, p. 49-49, 2007.
- GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Vol. 22, n. 2, Mai-Ago/ 2006, p. 201-210.

G1, Portal de Notícias. **Entenda a curta história do Instagram, comprado pelo Facebook**. 2012. Disponível em: <http://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2012/04/entenda-curta-historia-do-instagram-comprado-pelo-facebook.html>. Acesso em: 19 dez. 2022.

LIMA, Raquel Freitas de. **O par post/comentário em rede social: um estudo a partir da noção de gêneros textuais**. 2015. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. A questão do suporte dos gêneros textuais. **Língua, linguística e literatura**, João Pessoa, v. 1, n.1, p. 1-25, 2003.

PAVEAU, Marie-Anne; SARFATI, George-Elias. **As grandes teorias da linguística: da gramática comparada à pragmática**. Título original: les grandes théories la linguistique. Tradução de Maria do Rosário Gregolin, Vanice Oliveira Sargentini e Cleudemar Alves Fernandes. São Carlos: Claraluz, 2006.

PAVEAU, Marie-Anne. **Análise do discurso digital: dicionário das formas e das práticas**. COSTA, Julia Lourenço; BORONAS, Roberto Leiser (Orgs.) Campinas: Pontes Editores, 2021.

PIANCÓ, Emanuelle Maria da Silva. Postagens políticas no Instagram: um estudo a partir da noção de propósito comunicativo. **Leitura**, n. 72, p. 95-105, 2022.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. *In*: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

TÁVORA, Antônio Duarte Fernandes. **Construção de um conceito de suporte: a matéria, a forma e a função interativa na atualização de gêneros textuais**. 2008. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008.

TÁVORA, Antônio Duarte Fernandes. A subsunção da categoria suporte de gêneros pela noção de interação. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 12, p. 299-324, 2012.

SANTOS, Amanda de Jesus Oliveira. Letramento digital na bncc: a cultura digital no processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa. *In*: V CONGRESSO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS (CEPE/UEG), 2018, Pirenópolis/GO. **Anais [...]**. Pirenópolis: UEG, 2019.

6

*Maria Ednilza Oliveira Moreira
Meyssa Maria Bezerra Cavalcante dos Santos
Isadora Maria Cavalcante Oliveira
Aurenívia Ferreira da Silva*

GÊNEROS TEXTUAIS NA CULTURA DIGITAL:

*O POST DO INSTAGRAM COMO
ESTRATÉGIA DE ENSINO*

SUMÁRIO

RESUMO

A modernidade, impulsionada pela cultura digital, tem exigido que os indivíduos interajam, cada vez mais de diversas formas e em uma velocidade jamais vista. Esse contexto propiciou o surgimento dos mais diferentes gêneros textuais digitais, comumente intermediados pelo texto escrito, com o intuito de suprir as necessidades de comunicação dos usuários da língua no ambiente digital. Apesar disso, a utilização desses gêneros emergentes ainda é pouco empregada no âmbito escolar como estratégia de ensino. Diante de tal realidade, o objetivo deste trabalho é promover reflexões a respeito do referido assunto, bem como a respeito da utilização do gênero textual digital *post*, especificamente o da rede social *Instagram*. Nesse sentido, sugerimos uma proposta de ensino de escrita a partir desse gênero, buscando aporte teórico na Linguística Textual e na Linguística Aplicada, especificamente, em Marcuschi (2008, 2010), Rojo (2009, 2012, 2015), Brasil (2018). Acreditamos que ao utilizar uma estratégia de ensino do texto escrito, a partir de um gênero textual digital, sob uma ótica do uso efetivo da língua, o professor facilitará a aprendizagem da produção de textos, por parte dos alunos, em ambiente digital e, conseqüentemente, fora dele, bem como desenvolverá a criticidade da classe diante dos fatos sociais.

Palavras-chave: gênero textual digital; ensino; letramento digital; *post* do *Instagram*.

INTRODUÇÃO

A modernidade, impulsionada pela cultura digital, tem exigido que os indivíduos interajam, cada vez mais de diversas formas e em uma velocidade jamais vista. Esse contexto propiciou o surgimento dos mais diferentes gêneros textuais digitais, comumente intermediados pelo texto escrito, com o intuito de suprir as necessidades de comunicação dos usuários da língua, no ambiente digital. Apesar disso, a utilização desses gêneros emergentes ainda é pouco empregada no âmbito escolar, como estratégia de ensino.

Além do mais, o ensino e a reprodução de gêneros textuais diversos nas aulas de linguagens, prioritariamente no ensino fundamental/séries finais, demonstraram a adaptação dos estudantes a situações cotidianas que fogem do ambiente educativo. Apesar disso, nos últimos anos, percebeu-se um afastamento dos alunos do ensino médio dessa ampla experiência de conhecimentos linguísticos, seja pela falta de interesse e rigidez, seja pelo sistema de cobrança redacional de vestibulares, quer dizer, a maioria das pessoas se forma no ensino médio sem conhecimentos básicos a respeito da própria língua.

A realidade tem fomentado discussões entre educadores e/ou pesquisadores, dentre elas está a utilização das Tecnologias Digitais de Informações e Comunicações (TDIC), como estratégia de ensino, em quaisquer disciplinas. E, quando se trata do ensino e da aprendizagem de leitura e de produção textual, o uso dessas tecnologias, em sala de aula, propicia o desenvolvimento crítico dos discentes e, principalmente, proporciona a estes o letramento digital, preparando-os para a prática da sua cidadania. Sendo assim, tornou-se necessário que os professores adaptassem esse aprendizado, adequando-o à realidade da turma, para que as aulas de linguagem se tornassem mais bem aproveitadas.

Em face das mudanças tecnológicas, ao invés de seguir somente um modelo de ensino tradicional, muitos educadores se adaptaram à utilização das redes sociais em sala de aula, ao fazerem um comparativo entre os gêneros emergentes e os gêneros tradicionais, ao proporem atividades com o uso da internet, ou, até mesmo, ao sugerirem contas em redes sociais de outros professores, para revisarem o conteúdo ensinado. Aderir à cultura digital é uma forma que os professores encontraram de gerar mais entusiasmo dos seus alunos com os estudos e, até mesmo, de fazê-los buscar, por si, a aprendizagem a respeito de um conteúdo mais denso, muitas vezes assistindo aulas diversificadas de professores do Brasil - e do mundo - na plataforma *YouTube*.

Com o intuito de estimular as discussões sobre o tema que focalizamos e contribuir com o trabalho dos docentes da referida área do conhecimento e áreas afins, este trabalho, no que diz respeito ao desenvolvimento das habilidades necessárias aos discentes, tem por objetivo apresentar uma proposta de atividade para o ensino de produção de textos, no ambiente digital, centrada no uso efetivo do gênero, com as devidas demandas e, conseqüentemente, desenvolver o letramento digital do alunado.

Sendo pelo que expomos, este capítulo foi dividido em três seções para melhor compreensão: a primeira, **Cultura digital e gêneros emergentes**, que trata do surgimento de gêneros que resgatam aspectos de gêneros tradicionais, a qual tem uma subseção, **Post: um gênero que emerge com certo caráter de estratégia de ensino**, que aborda a definição e aspectos do *post* como estratégia de ensino, mais especificamente o da rede social *Instagram*; a segunda, **Letramento digital e TICs: o que diz a BNCC?**, que reflete sobre o que propõe a BNCC para o ensino de Língua Portuguesa, a partir da utilização de TDIC, em contexto escolar e, por fim, a terceira, **Proposta de atividade**, que apresenta uma sugestão de atividade, para o ensino de produção de gênero textual digital.

CULTURA DIGITAL E GÊNEROS EMERGENTES

Ao longo da contemporaneidade, com a facilidade interacional humana e o advento das tecnologias e, principalmente, da internet, alguns gêneros tradicionalmente conhecidos foram adaptados para o meio digital, mas, concomitantemente, novos gêneros surgiram da necessidade de adequação à linguagem e à interação no ambiente digital. Com a estabilização de uma cultura digital, se fez necessária a inserção desses novos gêneros no ensino, visto que eles estão em constante atuação na sociedade, principalmente nas novas gerações. Pensando nisso, torna-se imprescindível analisar a estrutura e o papel social destes como estratégia de ensino. Previamente, já se observa a mudança extrema dos suportes textuais, além da possibilidade de interação imediata com o leitor. São utilizados gêneros textuais de acordo com cada contexto interacional.

Mesmo com o imediatismo interacional desses gêneros emergentes, aqueles que circulam no meio digital, ainda se mantêm a teoria proposta por Bakhtin (2011) de que todas essas estruturas genéricas são “relativamente estáveis”, ou seja, apesar das transformações sofridas pela linguagem ao longo da história, ainda é observada uma base interacional em todas as situações comunicativas, sejam elas presenciais, sejam elas virtuais. Sendo assim, essas modificações nas estruturas dos gêneros tradicionais se deram particularmente pelo desenvolvimento da cultura digital e, assim, a necessidade de novos suportes – e de gêneros apropriados para tais – de forma que novos gêneros foram percebidos para que possam atender as necessidades sociais de alta interatividade e informatividade. Ou seja,

O conceito assim hoje concebido, de gênero, se alarga e se amplia por forças tecnológicas e sociais, agregando ao gênero além das características dialógicas, características interativas e funcionais. Desse modo, três são as questões

que se devem saber antes de continuarmos nossa caminhada em direção aos gêneros virtuais:

- a) todo gênero tem um suporte;
- b) todo suporte dá a um gênero uma característica específica;
- c) os gêneros são frutos de necessidades sociais e são também condicionados por forças tecnológicas. (Souza, 2007, p. 3)

Considerando o *Instagram* um suporte textual digital que pode assumir diversos formatos, pois permite diversas formas de apresentação do gênero *post*. Sendo assim, mesmo com suas particularidades, todos os formatos seguem uma linguagem específica e uma interação esperada com o espectador. A ocorrência dos gêneros textuais digitais demonstrou como os gêneros se desenvolvem de acordo com as necessidades sociais, visto que estão atrelados diretamente ao processo interacional com o falante. Dessa forma, o aparecimento de gêneros emergentes implicam o desenvolvimento de novos papéis sociais e uma linguagem própria do gênero – suscetível de modificações de acordo com o formato. “Para tal, são requeridas uma visão situada de língua em uso, linguagem e texto e práticas didáticas plurais e multimodais, que as diferentes teorias de texto e de gêneros favorecem e possibilitam” (ROJO, 2009, p. 90).

Além disso, essa existência de diversos formatos para um mesmo gênero se deu também pela multiplicidade funcional que os elementos da cultura digital apresentaram, com aparelhos de fácil acesso, como *notebooks*, *tablets* e, principalmente, celulares – os quais são as principais e mais fáceis ferramentas da era digital. Isso demonstra a versatilidade dos gêneros, na sua utilização e adequação para tal em busca do alcance de públicos e propósitos distintos, pois a interação imediata ultrapassa barreiras físicas. Ou seja, os gêneros digitais podem ser utilizados como estratégia de ensino, não somente para exemplificação dos referidos gêneros, em sala de aula, mas também como utilização dos formatos propostos por esses

gêneros, para repassar conhecimentos de uma determinada disciplina. Para Marcuschi, Xavier (2010), esses gêneros do meio digital são relevantes para estudo por três noções:

- 1) seu franco desenvolvimento e um uso cada vez mais generalizado; 2) suas peculiaridades formais e funcionais, não obstante terem eles contrapartes em gêneros prévios; 3) a possibilidade que oferecem de se rever conceitos tradicionais, permitindo repensar nossa relação com a oralidade e a escrita (MARCUSCHI, XAVIER, 2010, p. 16).

Apesar do que afirma o pesquisador brasileiro, os gêneros digitais não são necessariamente gêneros prévios, visto que podem exercer continuidade em um cenário digital. Além disso, mesmo sendo utilizados como sinônimos, os gêneros emergentes não são necessariamente gêneros digitais, pois dizem respeito a todas as estruturas genéricas que surgem constantemente na atualidade, sejam virtuais ou impressas. O fato é que há necessidade de uma adaptação inovadora na leitura e na escrita dos gêneros na cultura digital, pela praticidade e pela multiplicidade de textos articulados – tanto escritos, quanto imagéticos – que são apresentados ao mesmo tempo em um mesmo suporte. Ou seja, “Um gênero virtual é por natureza um gênero hipertextual” (SOUZA, 2007, p. 11), pois, por meio de um texto, é possível ter acesso a diversos outros textos. Sendo assim, como receptor,

O leitor na web não lê da mesma forma que o leitor de livros ou revistas de papel. O leitor-navegador tem o mundo ao alcance do clique do mouse. Basta o texto tornar-se monótono para que o leitor dirija-se a outras paragens, provavelmente para nunca mais voltar (ALMEIDA, 2003, p. 34).

Sendo assim, é seguro afirmar que esses gêneros que surgiram com a *internet*, dentro do hipertexto, viabilizaram a criação de novos espaços para a produção escrita, possibilitando um hibridismo entre os atos de ler e de escrever. E mais do que a conquista de novos espaços, é possível lidar facilmente com a criatividade. Daí que, do ponto de vista da linguagem, é comum observar, principalmente na

rede social *Twitter*, uma pontuação minimalista, com abundância de abreviaturas, estruturas frasais desconexas e textos com desvios de concordância. Esses recursos linguísticos são utilizados dessa forma muitas vezes para gerar humor e identificação. Observe:

Figura 1 - O gênero *post* no *Twitter*



Fonte: Twitter, 2019.

Examinando a natureza enunciativa da linguagem digital, verifica-se uma grande utilização de semioses, tendo em vista a natureza do meio, em que torna possível utilizar, com maior facilidade, textos mais visuais, como imagens e vídeos. Mesmo com a constante desestruturação da linguagem verbal, especialmente quando utilizados com informalidade e com a possibilidade de utilizar outras formas textuais, os gêneros emergentes são eventos textuais fundamentalmente baseados na escrita. Assim, como os gêneros tradicionais, os gêneros emergentes fazem uso de contextualizações para gerar a mensagem esperada, mas podemos notar um maior uso de hipertextos, renomeados hiperligações por se encontrarem no meio digital, pois um só texto remete a diversas outras informações, em formatos diferentes. Veja:

Figura 2 - O hipertexto no meio digital

The image shows a screenshot of a Wikipedia article for Mark Zuckerberg. The article text contains several blue hyperlinks, such as "Eduardo Luiz Saverin", "Mark Elliot Zuckerberg", and "Facebook", which are highlighted in blue. A sidebar on the left lists navigation options like "Conteúdo", "Vida pessoal", and "Referências". A small inset image of Mark Zuckerberg is also visible.

Fonte: Wikipédia, 2023.

Por meio do exemplo apresentado, percebemos que as hiperligações são visíveis por meio de *links* anexos em conceitos específicos, geralmente representados por cores diferentes do restante do texto. No meio digital, muitas vezes não é necessário seguir para um *link* novo, mas ter acesso a essa gama de informações relacionadas sem sair daquele texto inicial, sendo assim, "o *hiperlink* é uma particularidade fundamental do texto digital", por sua facilidade em ler e manipular os elementos textuais (SAEMMER, 2015, p. 23).

Apesar da variedade de gêneros emergentes, os discursos digitais apresentam seis características unânimes: são compósitos, ou seja, mesclam elementos da linguagem com os da tecnologia, observáveis pelo hibridismo semiótico; a deslinearização, ocorrência, principalmente, pela hipertextualidade dos textos digitais; uma enunciação ampliada, pois o discurso é direcionado a toda uma comunidade virtual e não necessariamente há uma comunicação direta; a relacionalidade, "com outros discursos (...); com os aparelhos (...); com os escritores e os (escri)leitores" (PAVEAU, 2021, p. 59); a investigabilidade, por sua facilidade em serem localizados e colecionados; e, por fim, a imprevisibilidade, pela formatação por meio de algoritmos e programas.

Tendo esses conceitos como base, reconhecemos a importância da inclusão do meio digital e, conseqüentemente, dos gêneros emergentes em sala de aula, como forma de otimização e compatibilidade da educação com os estudantes da contemporaneidade. O universo digital apresenta diversas camadas passíveis de reaproveitamento pelos professores, por meio de uma adaptação do ensino ao surgimento de novos gêneros.

***POST*: UM GÊNERO QUE EMERGE COM CERTO CARÁTER DE ESTRATÉGIA DE ENSINO**

O *post*, sem dúvida, se solidifica como um gênero textual digital sem uma composição prototípica rígida, uma vez que pode se configurar como uma hibridização das novas linguagens e estéticas digitais. Na rede social *Instagram*, por exemplo, o *post* pode se apresentar em diversas composições, como os *stories*, os *reels* e as publicações no *feed*, em que cada formato possui suas características próprias, que atraem diferentes públicos. Assim, para um perfil profissional, se faz necessário um estudo aprofundado do consumo e do engajamento daqueles *posts* para desenvolver um conteúdo que cumpra com o propósito comunicativo do autor da publicação, em relação ao público com que deseja interagir.

Avaliando os diferentes propósitos comunicativos que esse gênero digital pode apresentar, mesmo sendo publicado em uma mesma rede social, esse não pode ser o principal diferencial para determinar a estrutura de um gênero, especialmente um tão instável como um gênero textual digital, que possui um contexto interacional mais imediato. Observe a figura a seguir:

Figura 3 – Carrossel de *Posts*: ensino de conteúdo gramatical

Fonte: produzida pelas autoras, com base em posts do Instagram, 2023.

A figura 3 apresenta um carrossel de cinco *posts*, retirado de perfil profissional do *Instagram*. O referido perfil tem por objetivo principal ensinar conteúdos gramaticais da Língua Portuguesa, com base na Gramática Normativa (GN). No caso desse exemplo, a dona do perfil fez uma postagem com cinco *posts*, como já mencionamos, com diferentes propósitos: o primeiro *post* pretende apresentar uma regra, baseada na GN, referente ao plural do substantivo “pastel”, quando significar “cor” e, no texto abaixo do *post*, isto é, na legenda, a dona do perfil solicitou que os seus seguidores arrastassem a tela do celular para o lado, da direita para a esquerda, a fim de continuar a leitura dos *posts* subsequentes e, assim, continuassem interagindo com ela; o segundo *post* trouxe uma atividade de aplicação da regra apresentada anteriormente e, através da indagação “VAMOS PRATICAR?”, solicitou que o leitor interagisse; já no terceiro, a dona do perfil solicitou que o seu interlocutor voltasse ao *post* anterior e colocasse as respostas da atividade nos comentários, do *post* mencionado; no quarto, ela apresentou o “GABARITO” com a resposta correta da questão apresentada; e no quinto e último, a produtora dos *posts* fez um *publipost* com o anúncio de um “Combo de E-BOOKS”, com regras gramaticais.

É interessante observarmos que, se os seguidores do perfil profissional apresentado na figura 3 fizerem uma leitura rápida e descompromissada, dependendo do interesse de cada um, eles podem, equivocadamente, concluir que o propósito dos *posts* é

unicamente o ensino da Língua Portuguesa, no entanto, vimos que, provavelmente, o propósito maior é vender os *E-books* de conteúdos gramaticais. Uma outra observação que podemos fazer é que os seguidores da rede social *Instagram* e, particularmente, do perfil do exemplo da figura 3, também podem interagir com a sua interlocutora de outros modos, além dos que já mostramos, como clicando no coração abaixo da postagem, os chamados *likes*, significando que curtiram os *posts* ou salvando-os, clicando na figura da bandeirinha, também abaixo da postagem ou, ainda, clicando na figurinha que é uma espécie de aviãozinho, para compartilhar uma determinada postagem. Faz-se necessário esclarecer que, como o perfil exemplificado é profissional, a dona do perfil tem acesso a essas informações, por exemplo, quando os seguidores dela interagem por esses meios, pois o próprio *Instagram* disponibiliza essas informações.

Os *posts* do *Instagram*, gênero que nos interessa neste trabalho, são responsáveis por construir a imagem pública de seus usuários, pessoal ou profissional, de forma a construir o seu perfil, por meio de discursos que explicitam os aspectos que eles querem destacar. Como mencionamos, é possível perceber uma maior interação entre as postagens de uma rede social específica do que entre outros gêneros, uma vez que essa interação pode decorrer dos *likes*, compartilhamentos e comentários, gerando, assim, uma maior interatividade entre o criador de um determinado perfil e seus seguidores. Dessa forma, o autor de uma publicação, isto é, de um *post*, geralmente, publica com o intuito de receber reações específicas — comentários, curtidas, compartilhamentos —, pois, de acordo com a reação de seus seguidores ou daqueles que acompanham o seu perfil, pode-se determinar o propósito comunicativo do discurso presente na referida publicação, uma vez que o *post* pode receber aprovações e desaprovações dos diferentes usuários ou gerar uma venda, dentre outras.

Em suma, pode-se afirmar que o gênero textual digital a que nos reportamos corresponde a um modo de agir no mundo, apresentando

ou compartilhando informações. Seja qual for o propósito comunicativo, a sua estrutura complexa pode ir do uso de apenas um tipo de linguagem, como a verbal, por exemplo, à combinação de diferentes linguagens, como imagens e vídeos. Conforme Ribeiro (2015),

Resumidamente, poderíamos explicar o *post* como um gênero virtual, geralmente escrito em primeira pessoa, subjetivo, que trata de assuntos de cunho pessoal do autor (família, amigos, namoro, situações cotidianas etc.), ou opiniões e temas de interesse, a exemplo dos blogs políticos, educacionais etc. O *post* pode ou não dialogar com o leitor, embora subentende-se que é publicado para um determinado público, com intenções específicas – mas, obviamente, está exposto a qualquer leitor virtual, pela liberdade de acesso à Internet. O autor também possui liberdade quanto à linguagem adotada (mais ou menos formal, dependendo de suas intenções comunicativas: jargões, gírias, variedade padrão, ou um continuum) (RIBEIRO, 2015, p. 84).

Assim, o *post* pode se estruturar a partir de uma reportagem, de um conteúdo com fim educativo, de um assunto de cunho familiar ou, até mesmo, de um outro *post*. No entanto, nas palavras de Gregol (2020), “são vários os autores que o enxergam como gêneros, tais como Rojo (2013), Fujisawa (2015), Ribeiro (2015) e Brasil (2017), devido à sua função social” e, sendo assim, “numa perspectiva sócio-histórica e dialógica,” esse gênero não se configura por uma estrutura fixa, mais por suas especificidades interacionais. Dessa forma, o *post* não tem um formato definido rigidamente, pois são os aspectos interacionais que o configuram. Então,

Figura 4 – Post metalinguístico: ensino do gênero textual *POST*



Fonte: Instagram, 2023.

Neste *post*, observamos que o propósito comunicativo é utilizar-se do próprio *post* como estratégia de ensino para definição desse gênero textual digital e o produtor se utiliza de vários recursos da língua para isso: as linguagens verbal e imagética, tamanho e diferentes modelos da fonte, cores variadas, porém com pouca participação dos usuários dessa rede social.

Figura 5 – Post com produção textual de aluna



Fonte: Instagram (2023).

Já o produtor desse carrossel de três *posts*, apresentado na figura 5, provavelmente o professor da aluna, produtora da história em quadrinhos (HQ), retextualizada nos *posts* em estudo, teve como propósito postar as produções de seus alunos, considerando

o pequeno número de postagens e de usuários que têm esse perfil. Esse tipo de postagem não proporciona uma ação mais efetiva de seus seguidores.

Por observar comumente *posts* desse tipo, os quais são utilizados como pretexto para a reprodução de conteúdos curriculares ou como meio de publicação de discentes, sem que os alunos sejam, de fato, inseridos em uma situação real de uso desse gênero digital, é que propomos este trabalho com o gênero *post* envolvendo ações compartilhadas entre produtor e leitor do texto.

LETRAMENTO DIGITAL E TICS: O QUE DIZ A BNCC?

O atual cenário da Educação brasileira encara alguns desafios, no sentido de reformular a prática docente, a fim de possibilitar o desenvolvimento integral dos estudantes. No entanto, apesar do nosso tempo presente necessitar de propostas de ensino que estimulem uma maior autonomia e criatividade por parte deles, principalmente no âmbito digital, o futuro dessa área é promissor: primeiro, porque a interação no digital já é uma realidade para muitos de nossos alunos; segundo, porque, embora existam obstáculos, muitos colegas educadores já compreenderam essa necessidade e buscam suprimi-la.

Nesse contexto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em dezembro de 2017, tornou-se uma referência nacional obrigatória na elaboração de materiais didáticos. Nesse sentido, esse importante documento oficial tem como proposta definir as competências e habilidades essenciais, as quais devem ser desenvolvidas pelos discentes, em cada série do ensino básico. Desse modo, é dever da instituição escolar promover o desenvolvimento

dos discentes na sua integralidade, no que se refere ao ensino e à aprendizagem, baseados em práticas pedagógicas, as quais estimulem esses jovens a apreenderem os conteúdos escolares e, conseqüentemente, a desenvolverem as referidas habilidades.

Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades (BRASIL, 2018, p. 14).

Diante do cenário acima, torna-se propícia a prática de um ensino mais motivador e atraente, planejado e praticado, a partir de projetos, que considerem a realidade dos alunos. Todavia, vivemos um contexto de hipermodernidade (ROJO, 2015), por isso, em se tratando de motivação e envolvimento na formação de indivíduos, os desafios são ainda maiores. Assim, devemos considerar os novos letramentos digitais, em sala de aula, a fim de torná-los capazes de proporcionar interação produtiva e significativa, nessa realidade que se apresenta. A escola e, por extensão, o professor, portanto, devem repensar a prática docente, que, há muito, deixou de ter a função social de mero mediador, para assumir o papel de professor/pesquisador, consciente e condutor de sua prática, em sala de aula, cuja principal responsabilidade é inserir e conduzir seus discentes, em atividades de multiletramento, compreendido, nesse contexto, como “a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa” (ROJO, 2012, p. 13).

Nessa perspectiva, propomos uma prática educacional que favoreça transformações na forma de pensar e agir dos professores e na função social da escola. A partir de uma proposta de ensino de Língua Portuguesa mais produtiva, que visa à utilização das tecnologias, já que elas fazem parte da realidade dos estudantes, os docentes estarão contribuindo, de maneira mais efetiva, com a formação linguística e cidadã de suas classes.

Transformar o modelo de educação já fragmentado, bem como o espaço escolar, a fim de promover mudanças significativas no ensino/aprendizagem de todos os envolvidos nesse processo, como mencionamos anteriormente, é desafiador e complexo, porém é possível. Nesse sentido, as intervenções mediadas pelas tecnologias contribuirão para que isso ocorra. A BNCC afirma:

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 e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (BRASIL, 2018, p. 67).

Além disso, pensar em letramento digital como objetivo do ensino implica a concepção social de produção de texto em oposição a uma concepção tradicional, que vislumbra desenvolvimento das capacidades de escrita especificamente como a aprendizagem de competências e habilidades de cada indivíduo. Ainda sobre a imersão dos alunos em meio digital, interagindo a partir de diversas linguagens, o letramento digital favorece a equidade da informação e da prática da cidadania, beneficia uma formação ética, fundamentada em valores perceptíveis claros e coparticipados socialmente, através de diferentes situações comunicativas do cotidiano. Vejamos a esse respeito o que nos diz a BNCC:

Os jovens têm se engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e

de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil. Por sua vez, essa cultura também apresenta forte apelo emocional e induz ao imediatismo de respostas e à efemeridade das informações, privilegiando análises superficiais e o uso de imagens e formas de expressão mais sintéticas, diferentes dos modos de dizer e argumentar característicos da vida escolar (BRASIL, 2018, p. 61).

Todavia, a instituição escolar não deve continuar a manter-se alheia à cultura digital, sob pena de dificultar e/ou impedir que os discentes exerçam a sua cidadania de maneira mais atuante. Refletindo a respeito disso, na próxima seção sugerimos uma atividade, cujo objetivo principal é torná-los mais críticos e conscientes da sua função social, enquanto integrantes de uma sociedade e que, a partir de suas produções textuais — aqui, neste trabalho, mais especificamente, a produção de *posts*, na rede social *Instagram* — possam intervir socialmente.

PROPOSTA DE ATIVIDADE: Produção do Gênero textual digital *POST* do *Instagram*

NÍVEL: ENSINO FUNDAMENTAL II e ENSINO MÉDIO – 9ª série/EF; 1ª ano/EM;

ORIENTAÇÃO INICIAL:

Para a realização desta atividade, sugerimos que o/a professor/a, juntamente com os discentes, eleja um tema principal que será abordado nos *posts*, cuja produção deverá ser realizada pelos/as alunos/as. No entanto, é possível que temas transversais surjam, a partir das discussões sobre a temática escolhida.

A fim de facilitar a compreensão da proposta que trouxemos, selecionamos o tema *Preconceito Racial*, porém, como já

mencionamos, o ideal é que o tema, que será abordado nos *posts*, seja escolhido pelo/a professor/a e estudantes e, principalmente, que proceda da realidade na qual estão inseridos.

CONTEÚDOS

- ✓ Leitura;
- ✓ Letramento digital;
- ✓ Produção textual de *Post do Instagram*;
- ✓ Linguagens verbal, imagética e áudio-visual.

OBJETIVOS:

- ✓ Discutir a temática *Preconceito racial*;
- ✓ Reconhecer a estrutura do gênero textual *digital post do Instagram*;
- ✓ *Produzir posts do Instagram*, a fim de discutir o tema *Preconceito Racial*, nessa rede social (tema eleito pelo professor e pelos alunos, *em classe*);
- ✓ *Publicar* os posts produzidos na rede social *Instagram*;
- ✓ Promover o letramento digital;
- ✓ Desenvolver a criticidade e a consciência cidadã nos estudantes;
- ✓ Estimular a colaboração entre os alunos.

ORIENTAÇÕES/REALIZAÇÃO DA ATIVIDADE DE PRODUÇÃO

- ✓ O professor deve, inicialmente, explicar para os alunos do que se trata a atividade — produção do gênero digital *post* do *Instagram* —, o que pretende com ela e como será realizada, bem como fazer uma pequena exposição sobre os gêneros que circulam no ambiente digital, dando espaço para que eles também mostrem o que já conhecem a respeito;
- ✓ O próximo passo é escolher, juntamente com os alunos, o tema que será explorado nos *posts* do *Instagram* e, depois de definido, estimulá-los a falar, a partir de conhecimento prévio, o que sabem sobre a referida temática — para esta atividade específica, definimos o tema previamente, preconceito racial, como já explicamos, anteriormente;
- ✓ Em outro momento, o professor deve exibir um filme, em sala de aula, que aborde a temática em estudo na atividade, dando orientações aos alunos para que o assistam, focando nas temáticas abordadas. Sugerimos aqui o filme ***Estrelas além do tempo***, que, além de explorar o tema que trouxemos, aborda vários outros temas relevantes, como, por exemplo, os direitos da mulher, a guerra fria;
- ✓ Após a exibição, o docente deve promover uma discussão a respeito do filme: tema principal, temas transversais, cenas mais marcantes, possíveis soluções para os problemas enfrentados pelas personagens, entre outros. Neste momento, é importante que os alunos tenham espaço para expor a sua opinião, enquanto o professor deve ficar mais como mediador, regulando o tempo de fala de cada um e conduzindo a discussão. Ao final, o docente deve pedir aos alunos que pesquisem textos variados que abordem o tema principal, a fim de adquirirem leituras a respeito;

- ✓ Em uma outra aula, o docente deve colocar os alunos em contato com os mais variados gêneros textuais, que circulam tanto no meio digital, quanto fora dele. No entanto, deve explorar mais exemplos de *posts* do *Instagram*, a fim de identificar as especificidades desse gênero (temática, propósito comunicativo, meio de circulação, produtor do texto, público, estrutura do gênero, tipos de linguagem, sequência textual predominante), junto aos alunos. Sugerimos que o docente apresente os textos digitais diretamente de algum aparelho que acesse a *internet*, mas, caso não seja possível, esse procedimento pode ser feito com o uso de *slides*;
- ✓ Em outro momento, o professor deve dividir a turma em grupos de três ou quatro alunos, para que realizem a primeira produção dos *posts*;
- ✓ O professor deve dar as orientações necessárias aos discentes, quanto ao processo de produção do gênero em estudo. É importante que o docente acompanhe todo o processo de escrita, auxiliando no que for preciso, bem como realizando a revisão de texto. Sugerimos que o professor receba os *posts* produzidos pelos alunos (primeira versão da produção textual), por algum meio de comunicação, estabelecido por ele (*e-mail*, *whatsapp*, *entre outros*);
- ✓ Neste momento da atividade de produção textual, a partir da leitura que já terá realizado dos *posts* recebidos, o docente pode retomar, em sala de aula, algum aspecto que julgar necessário, seja pragmático, textual e/ou linguístico;
- ✓ Após a revisão da primeira versão do texto, o professor deve solicitar a produção final dos *posts*, a fim de publicá-los em um perfil no *Instagram*, criado por ele. Sugerimos que o referido perfil não seja somente um suporte para os *posts* produzidos nessa atividade, mas um ambiente para discussão sobre a temática abordada nos textos e outras que devem vir. É importante, ainda, que os seguidores desse perfil sejam incentivados a participarem da discussão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das considerações supracitadas, pretendeu-se contribuir com o trabalho docente, com o intuito de desenvolver o letramento digital dos discentes, de uma forma mais efetiva, ou seja, mais funcional, uma vez que a atividade proposta aqui sugere que essa prática pedagógica parta de uma necessidade dos discentes, observada na sociedade na qual estão inseridos.

Desse modo, os alunos encontrarão sentido no que está sendo proposto a eles e se sentirão mais motivados a produzirem os textos. Os professores, por sua vez, além de promoverem o letramento digital de seus alunos, estarão estimulando a criticidade e o desenvolvimento da cidadania deles.

Em suma, a partir das discussões e da proposta de atividade apresentadas neste texto, desejamos contribuir para o processo de ensino e aprendizagem de gêneros textuais digitais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rubens Queiroz de. O leitor-navegador. *In.*: SILVA, Ezequiel Theodoro da, FREIRE, Fernanda M. P. ALMEIDA Rubens Queiroz de. O estudo sobre o texto em diferentes perspectivas. v. 10, n. 1. jan/abr - 2022 61 AMARAL, Sergio Ferreira do (Coord.). **A leitura nos oceanos da internet**. São Paulo: Cortez, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes. 2011.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf Acesso 19 julho 2023.

GREGOL, Fernando Arthur. A dimensão social e a dimensão verbo-visual do gênero "post em rede social": linguagem multissemiótica e dialogismo. 2020. 202 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Letras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel - PR.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCHUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. /n: MARCHUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção de sentido. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2004.

PAVEAU, Marie-Anne. L'analyse du discours numérique: dictionnaire des formes et des pratiques, Ed. Hermann, 2017. **Análise do discurso digital**: dicionário das formas e das práticas. Org. Júlia Lourenço Costa e Roberto Leiser Baronas. São Paulo: Pontes editores, 2021.

RIBEIRO, Camila Belizário. **Gêneros Discursivos e Atos de fala no Facebook**: Uma análise de posts e memes relacionados às eleições para a presidência do Brasil em 2014. 2015. 132 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade de Lisboa, 2015.

SAEMMER, Alexandra. **Rhétorique du texte numérique**: figures de la lecture, anticipations de pratiques. Villeurbanne: Presses de l'Enssib, 2015.

SOUZA, A. G. Gêneros virtuais: algumas observações. **Revista Letra Magna**. Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura. v. 04, n.07, 2007. ISSN 1807-5193.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012. Estratégias de ensino; 29.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015. Estratégias de ensino; 51.

7

*Flávia Cristina Candido de Oliveira
Maria Luana Morais Lima*

REFERENCIAÇÃO POR SUBSTITUIÇÃO COMO ESTRATÉGIA ARGUMENTATIVA NO GÊNERO REDAÇÃO DO ENEM

DOI: 10.31560/pimentacultural/2023.98348.7

SUMÁRIO

RESUMO

A pesquisa insere-se no campo da Linguística Textual, por conceber o texto como principal fonte de investigação. Dessa forma, este trabalho pretende analisar a função dos elementos de referenciação por substituição no gênero redação do Enem. Ele é resultado desta inquietação: De que maneira os elementos de referenciação por substituição são empregados no gênero redação do Enem? Para responder a essa inquietação, toma-se por base, Fávero (1992), Koch (2003; 2010) e Antunes (2005). A pesquisa é classificada de tipo descritiva e explicativa, por apresentar um estudo acerca da referenciação por substituição no processo de coesão do texto em um *corpus* de nove (09) redações nota 1000 do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), edição de 2019, retiradas de um *site* de domínio público da Internet. Ao término desta pesquisa, percebe-se que a substituição, como forma de referenciação, é um processo argumentativo – já que há um alargamento semântico dos termos escolhidos na construção do texto – ou seja, um jogo cognitivo-argumentativo segundo Koch (2003). Portanto, é algo intencional, visto que além da referenciação de um termo, o sujeito pretende causar um efeito de sentido no leitor-avaliador – no caso, o corretor do exame – ao escolher os termos, a fim de persuadi-lo acerca da argumentação apresentada.

Palavras-chave: referenciação por substituição; argumentação; redação do Enem.

INTRODUÇÃO

Atualmente, o Enem é uma das maiores preocupações de estudantes e participantes²⁹ que, em geral, almejam ingressar na universidade. As exigências da redação de tipo dissertativo-argumentativa geram tensão nos candidatos que, em sua maioria, não são proficientes na escrita. O receio se dá pelas competências avaliativas utilizadas, dentre as quais se encontra o conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação através da coesão textual.

Por essa razão, a referenciação – por substituição – é o assunto desta pesquisa. A análise do conteúdo é feita através de redações nota 1000 do Enem da edição de 2019. A escolha dos textos tem como justificativa serem redações bem escritas e adequadas à norma-padrão da língua e também por apresentarem uma argumentação bem construída. Para este artigo, adota-se a posição de argumentação, segundo Koch (2011), como atividade estruturante de todo e qualquer discurso. Diante do exposto, optou-se por responder a seguinte inquietação: De que maneira os elementos de referenciação por substituição são empregados no gênero redação do Enem? Para isso, a pesquisa motiva o estudo sobre a referenciação, explorada através de textos dissertativo-argumentativos.

O assunto em estudo é bastante discutido na atualidade, tendo em vista a expansão das pesquisas voltadas à Linguística de Texto (doravante LT). Isto posto, podem ser citados trabalhos como Referenciação anafórica: uma análise de textos escritos por alunos do Ensino Médio”, por Paula e Bezerra (2016) que trata de uma investigação de como ocorre a referenciação anafórica em textos escritos por alunos do ensino médio e a pesquisa intitulada “Anáfora: mecanismo coesivo de referenciação textual” de Ferreira (2011) que

29

Apesar de muitos estudantes secundaristas fazerem o Enem, pessoas que já concluíram o Ensino Médio há algum tempo também se submetem ao exame.

defende a ideia de que a anáfora é constituinte essencial para coesão referencial, já que ambas evidenciam em seu estudo o uso de anáforas como forma de manter a coesão textual.

Apesar de haver vários estudos sobre mecanismo de coesão textual como os supracitados, esta pesquisa pretende analisar a função dos elementos de referência por substituição no gênero redação do Enem. A partir desse objetivo, a pesquisa é organizada em cinco seções, as quais discutem, inicialmente, a língua sob o viés da LT, tendo por base Fávero (1992), Koch (2003; 2010) e Antunes (2005); na sequência, o gênero redação do Enem com base na pesquisa de Oliveira (2016); logo após, a metodologia e, por último, apresenta a análise dos dados e as considerações finais da pesquisa.

Este estudo tem relevância para profissionais, estudantes da área de Letras e interessados em pesquisas sobre a língua portuguesa de forma geral. Perante o que foi apresentado, a primeira seção, aborda a língua como é conceituada pela LT, fazendo, uma relação entre língua, sujeito e texto como veremos a seguir.

A RELAÇÃO ENTRE LÍNGUA, SUJEITO E TEXTO

O conceito de língua não é tão simples como se imagina, levando em consideração as inúmeras e distintas concepções pelas quais ela é concebida. À vista disso, nos estudos mais recentes no âmbito da Linguística Textual – situado em uma perspectiva funcionalista – a língua é apontada como local de interação, cuja ideia é apresentada por meio da relação estabelecida entre língua, sujeito e texto. Nesta pesquisa, esse elo é apresentado pela vertente defendida por Koch (2003), na qual a língua é colocada de forma psicossocial, ou seja, engloba tanto aspectos psicológicos quanto sociais do sujeito.

Em princípio, Koch (2003) compartilha seu pensamento de que língua e sujeito se interligam, sendo postos em prática por meio da linguagem verbal, a qual se dá através de textos, sejam eles orais ou escritos, por essa razão, a relação entre sujeito, língua e texto. Para explanar a ligação supracitada, a autora parte de três concepções – a língua como representação do pensamento, a língua como estrutura e a língua como local de interação social. Para cada forma que a língua é concebida, o sujeito da linguagem muda, conseqüentemente, o texto desse sujeito também sofre alterações.

A primeira delas conforme Koch (2003, p. 13) demonstra “[...] a concepção de língua como *representação do pensamento*³⁰ correspondente a de *sujeito psicológico*³¹, individual, dono de sua vontade e de suas ações”. Então, é perceptível um sujeito psicológico, de caráter individual. Neste caso, o texto é, somente, uma produção do pensamento do sujeito, o qual é responsável pelo sentido, logo, quem o compreende descobre sua intenção. Por outro lado, a segunda concepção de língua é vista como uma estrutura, de forma que o sujeito é assujeitado pelo sistema. Segundo Koch (2003), o indivíduo é apenas um repetidor do discurso social da sociedade na qual está inserido. Tendo em vista essa inconsciência do que é dito, o texto é produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo receptor. Na terceira concepção e mais atual nesta área de estudo, a língua é concebida como um local de interação social; de forma pragmática, logo, em seu funcionamento. Para Koch (2003, p. 15),

À concepção de língua como lugar de interação corresponde a noção de sujeito como entidade psicossocial, sublinhando-se o caráter ativo dos sujeitos na produção mesma do social e da interação e defendendo a posição de que os sujeitos (re)produzem o social na medida em que participam ativamente da definição da situação na qual se acham engajados, e que são atores na atualização das imagens e das representações sem as quais a comunicação não poderia existir.

30 Grifo das autoras.

31 Grifo das autoras.

A partir dessa definição, é insigne que o sujeito é social, de caráter ativo e psicossocial, o qual se constrói através da língua, haja vista que “[...] eu sou na medida em que eu interajo com o outro. É o outro que dá a medida do que sou. A identidade se constrói nessa relação dinâmica com a alteridade” (BRANDÃO, 2001, p. 12 *apud* KOCH, 2003). Aqui, o texto é o local de interação, em que interlocutores nele se constroem e são construídos.

Portanto, a língua, tal como é, complexa de produção de sentidos, exige dos sujeitos ao colocá-la em uso na construção de texto, principalmente os escritos, muita atenção. Isso porque o texto tem por função ser comunicativo; como define Beaugrande (1997 *apud* MARCUSCHI, 2008), são eventos comunicativos – visto que eles “nascem” da necessidade do sujeito de socialização de um fato, argumento ou ideologia, reunindo ações linguísticas, cognitivas e sociais – e, para alcançar seu objetivo, a língua é colocada, de fato, como local de interação. Assim, o texto deve ser produzido sob alguns mecanismos textuais, dentre eles, a coesão, cujo critério de textualização, além de auxiliar na compreensão do leitor/ouvinte, é responsável pela lógica na disposição do conteúdo (mensagem proferida), o qual é o assunto da próxima seção.

COESÃO TEXTUAL

De forma bem simplificada e atentando-se apenas a sua superfície, o texto pode ser apresentado como um conjunto de palavras organizadas em orações, frases e períodos e, posteriormente, distribuídos em parágrafos. Entre esses segmentos textuais, pode-se fazer necessário o emprego de conectivos; elementos coesivos, bem como palavras ou expressões a fim de estabelecer uma conexão entre as ideias pretendidas pelo sujeito. Tais ligações entre as partes textuais se constituem a coesão textual. O gênero textual

que será analisado, redação do Enem, pode ser comparado – na sua organização estrutural – à definição de forma bem geral para a caracterização de texto.

Dessa maneira, a coesão textual refere-se aos recursos da língua, em especial a materna, para criar vínculos entre as palavras, as orações e as diferentes partes de qualquer gênero textual. Ela é vista através do modo como os elementos textuais estão dentro de um conjunto, estabelecendo uma união, e organizados estruturalmente no texto, ficando, pois, na superfície do texto. Sendo assim, a coesão pode ser comparada a uma costura, a qual vai juntando os conectivos entre as palavras, frases, orações e parágrafos, garantindo a lógica do conteúdo exposto (FERREIRA, 2011).

Com base nisso, o texto – seja oral ou escrito – não é uma sequência de palavras organizadas, mas sim, uma unidade semântica, promovendo um elo entre os fragmentos textuais³² e mantendo significação entre si. Há de se entender que a ligação citada deve ser mantida não só na superfície textual, mas na parte interna do texto, para, de fato, construir sua tecitura e torná-lo um texto coeso. Diante do exposto, pode-se compreender o funcionamento da coesão textual no texto:

Os sem-terra fizeram um protesto em Brasília contra a política agrária do país, porque consideram injusta a atual distribuição de terras. Porém o ministro da Agricultura considerou a manifestação um ato de rebeldia, uma vez que o projeto de Reforma Agrária pretende assentar milhares de sem-terra. (JORDÃO; BELLEZI, 2007, p. 566).

Ao fazer a leitura do texto, observa-se que as orações estão perfeitamente encaixadas, isso porque há – e de forma bem notável –

32 O termo é usado não como uma expressão "fragmentos textuais" própria da Linguística Textual, mas sim, a partir do significado dado no dicionário (*Priberam Online*) da palavra "fragmento" que quer dizer parte de um todo; fração. Tal significado foi trazido para área da Linguística Textual – neste caso, fragmentos do texto – pelas autoras desta pesquisa, as quais concebem o sentido do termo na explicação como palavras, orações, sentenças, frases e parágrafos.

coesão entre as frases, bem como uma linearidade na descrição dos acontecimentos, o que garante a coerência textual. Percebe-se ainda que as palavras “porque”, “porém” e “uma vez que” estabelecem esse vínculo, pois elas ligam uma ideia à outra; promovendo a inter-relação entre os enunciados, garantindo o sentido do texto. Dessa forma, é nítida a coesão textual na citação supracitada uma vez que não há frases soltas, ideias interrompidas, pelo contrário, o texto apresenta seu conteúdo bem atado entre si, produzindo uma progressão semântica.

Quando o assunto abordado é coesão textual, é inegável a exclusão da coerência, isso porque, nem sempre ao usar os elementos coesivos, obtém-se a compreensão do leitor. Para se considerar um texto, este deve ter um propósito comunicativo e apresentar sentido (coesão). A exemplo, pode-se citar: Hoje, não poderei ir ao parque, pois está um lindo dia de sol, por isso as ruas da cidade estão alagadas. Percebe-se que a frase se apresenta coesa, uma vez que mantém uma relação entre as orações, as quais ocorrem por meio dos termos “pois” e “por isso”. Todavia, a coerência está comprometida, já que as informações não fazem sentido porque há uma contradição: dia de sol x ruas alagadas.

Segundo Halliday e Hasan (1976 *apud* KOCH, 2010), a coesão textual é de natureza semântica, isto é, responsável pelo sentido; interpretação do conjunto de sentenças que constituem o texto, por isso é um dos critérios de textualização de maior importância. Ela ocorre por meio de cinco mecanismos, são eles: referência (pessoal, demonstrativa, comparativa); substituição (nominal, verbal, frasal); elipse (nominal, verbal, frasal); conjunção (aditiva, adversativa, causal, temporal, continuativa) e coesão lexical (repetição, sinonímia, hiperonímia, uso de nomes genéricos, colocação).

Antunes (2005), em consonância com todos os conceitos de coesão dados no desenvolvimento desta seção, propõe a coesão como relações semânticas entre os segmentos textuais. Antunes (2005) coloca que essa continuidade semântica durante a construção

do texto é estabelecida por três relações textuais, as quais são denominadas pela pesquisadora como: reiteração, associação e conexão. Ela defende que essas relações ocorrem por procedimentos específicos, dentre os quais, cabe citar, a substituição.

Perante a abordagem feita acerca da coesão textual, nota-se que ela é de suma importância na construção do texto. Assim, percebe-se que a coesão é bem mais complexa do que parece, tendo em vista que ela engloba uma série de fatores linguísticos de extrema importância, os quais merecem ser enfatizados. Por essa razão, a próxima seção trata da referenciação por substituição.

REFERENCIAÇÃO POR SUBSTITUIÇÃO

A coesão referencial é um dos mecanismos de coesão textual responsável pela função de conectar os fragmentos textuais, sejam eles palavras, orações, frases ou períodos, permitindo que o leitor, facilmente, identifique os termos aos quais se referem. Assim, ao fazer uso do termo “referenciação por substituição”, basta compreender que o papel desempenhado pela “substituição” de um termo por outro, não apenas com a ideia de troca, pois, no emprego da substituição, o falante sempre faz algum acréscimo ao seu propósito comunicativo.

Em orientações da construção de um texto, de forma geral, é muito comum a dica de evitar o uso da mesma palavra várias vezes, a menos que seja uma ideia proposital do autor, pois é algo que chama a atenção do leitor negativamente. Tal prática não só tira a concentração do leitor como também diz muito sobre o autor, como apresentar vocabulário restrito, vício de fala, dentre outras características. São situações como essas que as línguas naturais dispõem de elementos de textualidade, os quais estruturam o conteúdo e a forma do texto para uma melhor escrita ou fala, inserindo a referenciação e seus métodos de reiteração ou substituição.

Para melhor compreensão, há de se entender que essa “troca de vocabulário” como contribuição para coesão referencial, tratada na seção anterior, muito embora ocorra, de fato, por processo de substituição, não se resume em uma mera alteração de termos por seus sinônimos, mas pela necessidade enunciativa do sujeito. Isso porque a coesão referencial “[...] não se trata de um mecanismo de simples substituição, mas além de apresentar uma grande complexidade interna, motivada por questões enunciativas, pode também adquirir propriedades argumentativas” (SANTOS, 2011, p. 13-14).

Nessa perspectiva, considerando o perfil dos candidatos que participam do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) na parte da redação, precipuamente, os que atingem a pontuação máxima, subte-se que eles têm um domínio maior de seus conhecimentos interacionais, os quais subsidiam suas construções argumentativas de forma mais objetiva e persuasiva. A partir dessa ideia, sabe-se que eles não usam as palavras, aleatoriamente, mas com intenção e domínio do efeito que os seus argumentos causarão no avaliador, fazendo uso da propriedade de argumentação da língua.

Como já mencionado, a língua é bem complexa e quando em uso (pragmática), ela envolve tanto aspectos cognitivos quanto sociais, por essa razão, a argumentação se faz importante, pois constituem os discursos. Assim, durante a enunciação, o sujeito escolhe as formas lexicais de acordo com o impacto que quer causar no leitor, as quais já são identificadas antes da construção do texto. Com base nisso, a compreensão é feita ou pelo contexto textual ser de conhecimento tanto do destinatário quanto do remetente ou por meio dos objetos do discurso. Quando apresentados através de objetos do discurso, podem não ter uma carga semântica fora do texto ou assumirem um significado diferente de acordo com o sentido em que foram empregados. Dessa forma, eles são utilizados de forma que torne mais fácil a compreensão do leitor.

Acerca da argumentação em uso, o exemplo a seguir consegue mostrar essa teoria na prática. Observe o que diz a notícia do jornal “Zero Hora”: “Modelos nacionais, porém, apontam conclusões diferentes. Um deles mostra o **ciclone** longe da costa. Outro prevê que o **fenômeno** apenas se aproxime do litoral gaúcho” (SANTOS, 2011, p. 32).

Aqui, percebe-se que a substituição lexical de “ciclone” por seu hiperônimo “fenômeno”, essa palavra mantém uma neutralidade em relação ao sentido percebido pelo leitor. Todavia, ao colocar “Modelos nacionais, porém, apontam conclusões diferentes. Um deles mostra o **ciclone** longe da costa. Outro prevê que o **evento climático destrutivo** apenas se aproxime do litoral gaúcho” (SANTOS, 2011, p. 32), nota-se que “evento climático destrutivo”, ao fazer referência ao ciclone, causa um impacto no leitor, o qual foi utilizado pelo responsável da notícia para causar esse efeito, isto é, despertar medo e preocupação na população pelos destroços que o ciclone pode gerar.

Nesse sentido, para Mexias-Simon (2008, p. 27) os “[...] elementos referenciais são os que não podem ser interpretados por si próprios, mas têm que ser relacionados a outros elementos no discurso para serem compreendidos”. Koch (2010, p. 23) complementa “[...] chamo, pois, de coesão referencial aquela em que um componente da superfície do texto faz remissão a outro(s) elemento(s) do universo textual. Ao primeiro, denomino forma referencial ou remissiva, e ao segundo, elemento de referência ou referente textual.” A exemplo de coesão referencial, pode-se observar um trecho do que foi noticiado no jornal “Folha de São Paulo” publicado em 1989, observe-se:

Comemora-se este ano o sesquicentenário de Machado de Assis. As comemorações devem ser discretas para que dignas de nosso maior escritor. Seria ofensa à memória do Mestre qualquer comemoração que destoasse da sobriedade e do recato que ele imprimiu a sua vida, já que o bruxo de Cosme Velho continua vivo entre nós. (Folha de S. Paulo, 4 fev. 1989 *apud* FÁVERO, 1992, p. 12).

Ao analisar o trecho acima, percebe-se que, isoladamente, as palavras “maior escritor”, “Mestre”, “ele” e “bruxo do Cosme Velho” não têm um significado específico, isto é, “não são interpretadas semanticamente por seu sentido próprio.” (FÁVERO, 1992, p. 04). Todavia, ao observar todo o trecho, nota-se que esses termos têm a função de manter a referência de “Machado de Assis”, os quais foram usados como estratégia textual a fim de evitar várias repetições do nome do escritor.

Diante disso, a referenciação por substituição ocorre quando um componente textual é retomado ou procedido por uma “pro-forma (elemento gramatical representante de uma categoria como, por exemplo, o nome; caracteriza-se por baixa densidade sêmica³³: traz as marcas do que substitui).” (FÁVERO, 1992, p.19). Desse modo, quando se tem uma retomada trata-se de uma anáfora e, em casos de sucessão, a catáfora. “As pro-formas³⁴ podem ser pronominais, verbais, adverbiais, numerais, e exercem função de pro-sintagma, pro-constituente ou pro-oração” (FÁVERO, 1992, p. 19).

Com base no que foi explanado através de citações, pode-se observar um caso de anáfora no exemplo: Não consegui passar o recado para seu **irmão**, pois, quando eu cheguei, **ele** já havia saído. Nessa frase, é notório que o pronome reto “ele” está retomando o substantivo “irmão” dito anteriormente. Tal relação acarreta a função de anáfora, a qual mantém o sentido do seu referente, garantindo a coesão do texto. Desse mesmo modo, ocorre a referenciação por meio de substituição através da nominalização, observe: É costume

SUMÁRIO

- 33 É uma derivação da palavra semântica, logo, está relacionada ao sentido das palavras. Está empregada no texto com um significado de que as palavras que realizam a anáfora; as substituições, não têm um sentido próprio, tendo em vista que carregam o sentido das palavras que estão substituindo.
- 34 São palavras que exercem, no decorrer do texto, a retomada anafórica, isto é, substituem no texto palavras, sintagmas ou sentenças, a fim de evitar a repetição da mesma palavra por várias vezes. Para melhor esclarecimento, veja o exemplo: “Tenho um automóvel. **Ele** é verde.” Ele = pro-forma pronominal e com função de pro-sintagma, já que o pronome “ele” vem substituir o sintagma nominal “um automóvel” (FÁVERO, 1992, p. 19).

da noiva se **atrasar** no dia do casamento. O **atraso** é visto como um charme da noiva. Observa-se, portanto, que o substantivo “atraso” vem retomar o verbo “atrasar” antes mencionado.

Por outro lado, a catáfora, pode ser observada no exemplo: Mariana ganhou **vários presentes**³⁵: bonecas, roupas, sapatos e laços. Nota-se que a expressão “vários presentes” é capaz de resumir os presentes citados posteriormente. Assim, a expressão “vários presentes” antecede o referente que apresenta quais presentes Mariana ganhou: “bonecas, roupas, sapatos e laços”, contribuindo diretamente para a coesão da frase, neste caso, coesão referencial.

É também necessário enfatizar as funções que essas pro-formas assumem. Como já foi mencionado, há a função de pro-sintagmas, a qual ocorre quando a palavra escolhida pelo autor do texto vai substituir um sintagma, seja ele nominal, verbal, adverbial, adjetival ou preposicional. Por exemplo: “Paula não irá à Europa em janeiro. **Lá** faz muito frio. Lá = pro-forma adverbial e possui função: pro-sintagma” (FÁVERO, 1992, p. 19), tendo em vista que Europa funciona como um advérbio de lugar. Há também a função pro-constituente, quando o elemento anafórico retoma apenas um dos constituintes da oração, observe-se o exemplo: “Há a hipótese de terem sido os asiáticos os primeiros habitantes da América. **Essa** hipótese é bastante plausível. Essa = pro-forma pronominal e possui função: pro-constituente” (FÁVERO, 1992, p.19), já que o pronome retoma apenas o objeto direto “a hipótese”. E há ainda a função pro-oração, em que o vocábulo que realiza a anáfora retoma toda a oração, veja-se o exemplo: “Lúcia corre todos os dias no parque. Patrícia **faz** o mesmo. Faz = pro-forma verbal e desempenha função: pro-oração” (FÁVERO, 1992, p.19), porque o verbo “faz” retoma a ação de “correr” da oração “Lúcia corre todos os dias no parque”.

Dessa forma, percebe-se que a referenciação através do critério da substituição é algo subjetivo do produtor do texto, o qual escolhe os referentes que julga mais adequados para o objetivo que almeja com o seu discurso. Sobre essa função do sujeito (autor), Koch (2005, p. 34 *apud* LEITE e MARTINS, 2013, p. 03) argumenta que o sujeito na interação “opera sobre o material linguístico que tem à sua disposição, operando escolhas significativas para representar estados de coisas, com vistas à concretização do seu projeto de dizer”. É perceptível um estreito elo entre referenciação e argumentação, cuja relação é explanada na seção que se segue.

REFERENCIAÇÃO E ARGUMENTAÇÃO

É notório, a partir das informações apresentadas até aqui, que a referenciação não acontece e/ou se resume, exclusivamente, através de retomadas a fim de recuperar algo dito anteriormente. Isso porque há todo um processo para seu uso na construção do texto, seja ele oral ou escrito, no qual também se deve incluir o sociocognitivo, além das exigências da própria gramática normativa.

Sabe-se ainda que as redações do Enem, como é característico do texto do tipo argumentativo, refletem um pouco do locutor (quem fala), caracterizando-o por seus traços sociais, críticos, ideológicos, dentre outras peculiaridades oriundas da própria argumentação. Entretanto, o sujeito não deve preocupar-se apenas com a “imagem” que está passando ao interlocutor, mas deve atentar-se na idealização do seu leitor, uma vez que durante a tecitura do texto há um “jogo” cognitivo, já que nem sempre as informações vêm de forma explícita e as interpretações não são subentendidas somente por meio do conhecimento de mundo.

Diante dessas colocações, observa-se que se restringem ao uso da referenciação a partir da anáfora, que é o foco desta pesquisa. Além disso, deve-se considerar que as remissões referenciais podem

fugir do mundo real, isto é, do contexto do leitor, bem como apresentar-se de uma forma distinta do *frame*³⁶ em que o receptor concebe determinada palavra. Assim, elas podem retomar elementos não reais, os quais compreendem informações que existem apenas no cotexto, constituindo os objetos do discurso criado pelo emissor.

A partir dessas considerações, é importante deixar mais claro – tanto para a melhor assimilação do aporte teórico apresentado quanto para facilitar a compreensão das análises que serão feitas – o que é entendido nesta pesquisa como referente e expressão referencial. Este é caracterizado por trazer informações de um nome (referente); nomenclaturas específicas das mais variadas áreas do conhecimento acerca do termo ao qual está fazendo referência e aquele traz o significado de um objeto extralinguístico; objeto de discurso, de natureza abstrata, o qual é identificado por um artigo definido ou indefinido, por pronomes ou ainda substantivos próprios.

Nessa perspectiva, o texto deve conter suas informações “amarradas” entre si e de forma bem arquitetada, uma vez que ao envolver a cognição do leitor, há uma série de fatores que fogem ao controle do locutor que podem comprometer a compreensão e, conseqüentemente, a comunicação. Para Cavalcante (2014, p. 58 *apud* SILVA; CAVALCANTE e BRITO, 2015, p. 284), quando se apresenta um referente dentro do texto, “[...] devemos contar com o fato de o coenunciador se valer simultaneamente de muitos indícios (mesmo aqueles nem cogitados pelo enunciador) para representar essa entidade em sua mente”.

Outro fator importante e salientado na aplicação da argumentação no processo de referenciação é a categorização e recategorização

36

Frame é um termo específico da Linguística cognitiva e “são mecanismos cognitivos através dos quais organizamos pensamentos, ideias e visões de mundo. Novas informações só ganham sentido se forem integradas a frames construídos por meio da interação ou do discurso” (DUQUE, 2015, p. 26). De forma bem sintética, *frame* é entendido como as imagens que surgem na mente humana quando determinada palavra é ouvida ou lida, independente do contexto no qual foi inserida; de forma isolada.

dos referentes. Isso se deve pela argumentação ser totalmente intencional, o que implica no uso de palavras e expressões capazes de despertar no leitor o sentimento, a ideia, a crítica que o falante quer causar no ouvinte. Para tanto, o locutor precisará – a fim de alcançar seu objetivo – recategorizar os referenciadores, a fim de buscar um novo significado para determinado léxico, o qual será exclusivo para aquela intenção do sujeito. Adota-se a posição de que a argumentação:

[...] constitui atividade estruturante de todo e qualquer discurso, já que a progressão deste se dá, justamente, por meio das articulações argumentativas, de modo que se deve considerar a orientação argumentativa dos enunciados que compõem um texto como fator básico não só de coesão, mas, principalmente, de coerência textual (KOCH, 2011, p. 21).

No exemplo a seguir, compreende-se de forma bem simples e clara a recategorização da expressão referente “o monstro”, publicado no editorial do Jornal Meio Norte, no ano de 2010:

Vamos enfrentar o monstro

O uso do crack no Brasil já é tratado no âmbito do governo federal como um caso grave de saúde pública, mas com um viés de risco à segurança pública. Tanto assim que o presidente Luiz Inácio da Silva determinou, no início deste mês, que o Gabinete de Segurança Institucional (GSI) da Presidência, que organize um seminário com especialistas para discutir a questão.

Não é necessário ser um especialista para se perceber o quanto o crack é uma droga devastadora e que coloca em risco não somente a saúde e a segurança dos usuários, mas das famílias e comunidades afetadas pelo crescente consumo desta substância entorpecente.

Relatos cada vez mais dramáticos envolvem desde a venda de utensílios e móveis para sustentar o vício até assaltos e homicídios cometidos por jovens – alguns deles ainda nem bem saídos da infância. Algo que não é somente preocupante, mas grandemente assustador.

Pais e mães, educadores, profissionais de saúde e policiais hoje manifestam o temor de que o crack chegue cada vez mais perto de jovens e crianças. Vulneráveis, eles podem ser levados a este abismo de difícil volta. As razões para o grande medo precisam se fazer acompanhar, claro, de ações corajosas e imediatas para o enfrentamento.

O crack é um monstro que coloca sob risco comunidades em todo o Brasil. Enfrentá-lo com determinação é uma medida urgente e inadiável. Além do combate ostensivo ao tráfico, faz-se necessário [sic] que, o quanto antes, fazer chegar às escolas o material didático para dar a professores o conhecimento necessário para que instruem seus alunos sobre os malefícios desta droga.

Quanto mais informação se tiver sobre os efeitos das drogas, quanto mais pudermos mostrar quão feio e ruim é esse monstro, mais chance teremos de impedir que ele seduza nossos jovens e crianças (Jornal Meio Norte, 21 de março de 2010 *apud* SILVA, 2012, p. 05).

Antes de fazer a leitura, percebe-se que a expressão "o monstro" pode ser interpretada, como comumente é, por um animal – na maioria das vezes – de grande porte, apresentando anomalia e causando medo, pavor nas pessoas. Todavia, ao realizar a leitura do editorial, entende-se que a expressão referencial "o monstro" é recategorizada no texto e faz referência dentro do cotexto ao *crack*, ao qual são atribuídas características próprias de um monstro, o que causa no leitor o pavor, o perigo e chama a atenção para seriedade de um assunto que aos poucos vai naturalizando-se na sociedade. Com base no exemplo, percebe-se o quão importante e interessante se faz o uso da argumentação durante o processo de referenciação, tendo em vista as mais variadas estratégias que podem ser trabalhadas para alcançar o leitor e atraí-lo para o objetivo (do falante) de conseguir a comunicação e causar os efeitos almejados no momento de construção do texto.

Partindo da ideia do uso da referenciação no processo de argumentação nos textos e levando em consideração a tipologia do gênero textual abordado nesta pesquisa, a seção seguinte trata da

caracterização do gênero redação do Enem. Essas informações são apresentadas a fim de que possam ser percebidas as exigências desse texto e, a partir delas, notar sua estreita relação com o objetivo proposto por este trabalho.

REDAÇÃO DO ENEM

Como a própria restrição feita no título desta seção já sugere, a redação do Enem é parte constitutiva do Exame Nacional do Ensino Médio, cuja avaliação é organizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP em parceria com o Ministério da Educação do Brasil. O exame é realizado por estudantes, na maioria das vezes, do terceiro ano do ensino médio e, de forma geral, por pessoas que almejam o ingresso no ensino superior.

A redação do Enem exige dos participantes a produção de um texto em prosa do tipo dissertativo-argumentativo, podendo ser escrito em até trinta linhas. A cada edição da prova é escolhido – pela comissão organizadora – um assunto de caráter social que proporcione discussões relevantes para determinadas situações do país, por exemplo, “Democratização do acesso ao cinema no Brasil” tema da edição de 2019. Dessa forma, o participante deve dissertar acerca do tema proposto, apresentar seu ponto de vista (apresentação de tese), defender a tese com argumentos e concluir com uma proposta de intervenção a fim de solucionar o problema.

A avaliação dessa redação é feita por corretores designados pelo órgão organizador a partir de cinco competências: I. demonstrar domínio da norma-padrão da língua portuguesa; II. compreender a proposta de redação e aplicar conceitos do seu repertório sociocultural, respeitando as estruturas do texto dissertativo-argumentativo; III. selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos,

opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista; IV. demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação e V. elaborar a proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos. Para cada competência, há um acúmulo de até 200 pontos, o que totaliza ao final das cinco competências a nota máxima, isto é, 1000 pontos.

Tendo em vista essas informações, as redações nota 1000 do Enem são escolhidas como composição do objeto de estudo desta pesquisa pelo fato de a temática estudada (coesão) ser cobrada dentro da competência avaliativa IV – anteriormente descrita – como também a defesa de argumentos por parte desses candidatos. Nessa última consideração feita, subentende-se que aqueles participantes, para os quais foi atribuída a nota máxima, apresentam uma argumentação bem construída, logo, há uma possibilidade de percepção mais profunda; proveitosa da referenciação por substituição, o que contribui para o enriquecimento da pesquisa.

Em suma, é válido salientar que além de fatores obrigatórios e estruturais que devem ser respeitados, “o ponto principal é produzir um texto que atenda à percepção dos corretores/avaliadores de acordo com a proposta do exame, levando em consideração a construção dos argumentos na tentativa de persuadir o leitor, que é o próprio avaliador” (OLIVEIRA, 2016, p. 110). Esse convencimento do leitor se dá pela escolha estratégica na construção da argumentação, objetivando com determinada palavra causar um efeito já predeterminado pelo autor do texto, ponto esse que está em estudo durante esta pesquisa.

Com o intuito de verificar como ocorre o processo de referenciação – assunto em estudo – nas redações nota 1000 do Enem da edição de 2019, foi necessária a criação de um *corpus* para subsidiar as análises. Para isso, a seção seguinte sobre a metodologia descreve como se deu a análise dos dados.

METODOLOGIA

Esta pesquisa é do tipo descritiva e explicativa, pois tem o objetivo de descrever como ocorre a referência por meio da substituição, para a qual são apresentadas explicações quanto ao seu uso na amostra dos dados. Essa descrição é realizada a partir da observação das informações coletadas, devendo ser interpretados apenas os dados contidos no material de análise, os quais jamais poderão ser interferidos pela opinião do autor da pesquisa. Quanto à abordagem, ela é classificada como do tipo qualitativa, por trazer observações acerca do assunto em aplicação. A pesquisa é realizada através de uma amostragem não probabilística, isto é, os dados foram escolhidos de forma totalmente intencional, a fim de averiguar melhor o conteúdo em questão.

Diante disso, com o intuito de deixar o trabalho com um maior respaldo, foi feita uma amostragem de nove (09) redações do Enem nota 1000 da edição de 2019, *corpus* de nossa pesquisa, cujo tema proposto foi “Democratização do acesso ao cinema no Brasil”, as quais foram retiradas de *sites* de pesquisa – <https://vestibular.brasilecola.uol.com.br/> e <https://g1.globo.com>. A escolha do material coletado se dá pelo fato de o público-alvo ter seus textos considerados mais “conscientes”, tendo assim uma maior preocupação com a escrita, haja vista que, geralmente, são participantes de um longo histórico de preparação.

A análise dos dados foi realizada por meio da leitura do material e, posteriormente, a inquirição de trechos, os quais foram destacados e classificados conforme a referência por meio de substituição, assunto central desta pesquisa.

Para maior clareza, deve-se salientar que a sigla, após cada trecho do texto em destaque na seção “análise dos dados”, é constituída pela letra “R” seguida de um número para a quantidade de

textos respectivamente. É válido ressaltar também que nos trechos em análise, o que está em itálico é classificado como o item referenciado e o que está em negrito como referenciador (retomada).

Então, a partir das informações expostas, para um melhor esclarecimento do conteúdo em prática, a seção seguinte apresenta uma análise acerca da aplicabilidade da referenciação por meio da substituição em redações do Enem nota 1.000 da edição de 2019 que foram retiradas de *sites* da Internet.

O PROCESSO DE REFERENCIAÇÃO EM REDAÇÕES NOTA 1000 DO ENEM

Esta seção tem como finalidade apresentar a análise de *corpus* constituído por nove (09) redações do Enem nota 1000 da edição de 2019. Essa análise é realizada a partir do uso da referenciação lexical por meio da substituição nos textos produzidos pelos participantes do exame.

Levando em consideração a concepção de língua adotada para esta pesquisa – uma visão da LT sob uma perspectiva funcionalista – percebe-se que há uma estreita ligação entre língua, sujeito e texto. Isso porque a língua é apresentada como local de interação (manifestada através de textos) e conceituada de forma psicossocial, em que o sujeito é exposto como ser atuante na sociedade, isto é, ser social/pensante e capaz de expressar suas ideias. Tais definições adotadas vão ao encontro do que é proposto no gênero redação do Enem, uma vez que são textos do tipo dissertativo-argumentativo, os quais exigem um posicionamento e defesa de tese através de argumentos, logo, tem o sujeito como ser social e coloca a língua em uso, realizando uma comunicação.

Outro ponto de grande importância do gênero redação do Enem é o fato de essas produções serem avaliadas por cinco competências, dentre as quais se encontra a de número quatro (04), em que se observa o conhecimento dos mecanismos linguísticos presentes no texto. Esta competência compreende, de forma generalizada, a coesão, já que nela é avaliada a estrutura do texto a partir dos elementos coesivos (conjunções, preposições, advérbios, locuções adverbiais etc.) – contribuintes para conexão lógico-semântica –, bem como para a estrutura do texto. Portanto, almeja-se a melhor formação de parágrafos e a própria ligação entre frases, a fim de que o texto seja coeso e comunicativo. Esses mecanismos linguísticos também são necessários à construção da argumentação, para que as ideias defendidas tenham uma progressão lógica, contribuindo para melhor compreensão do leitor-avaliador.

Além disso, é também fator crucial para a escolha da composição do *corpus* as redações do Enem serem também do tipo dissertativo-argumentativo, porque um dos conteúdos apresentados na pesquisa é a relação entre a referência e a argumentação. Percebe-se nas escolhas lexicais dos participantes que referência por substituições é consciente; utilizada com o objetivo de causar um efeito persuasivo no avaliador.

Antes de partir para a análise dos dados, é necessário salientar que o material analisado é limitado quanto à questão-problema identificada no início deste estudo, isto é, atenta-se à forma como os elementos de referência por substituição são empregados no gênero textual escolhido. Posto isto, foram dispensadas algumas classificações gramaticais que aparecem nos trechos selecionados, bem como o aprofundamento das especificações do conteúdo discutido – a anáfora.

Com base nessas considerações é realizada a observação de trechos dessas redações, nas quais se investiga a aplicação do referencial teórico desta pesquisa. Veja:

[01]

Embora a Constituição Federal de 1988 assegure o *acesso à cultura como direito de todos os cidadãos*, percebe-se que, na atual realidade brasileira, não há o cumprimento dessa **garantia**, *principalmente no que diz respeito ao cinema*. **Isso** acontece devido à concentração de salas de cinema nos grandes centros urbanos e à concepção cultural de que a arte direcionada aos mais favorecidos economicamente. (R01)

Nota-se que o substantivo “garantia”, quando analisado isoladamente, significa “segurança; responsabilidade”, em que seu valor sêmico é muito abrangente, amplo. Porém, ao ser utilizado no contexto da produção textual, nota-se que “garantia” retoma o que o autor já informou, anteriormente, logo, a palavra faz referência de forma anafórica ao sintagma nominal (SN) “acesso à cultura como direito de todos os cidadãos”. Nesse caso, a pro-forma tem função de pro-constituente (FÁVERO, 1992), uma vez que a referenciação foi feita com um dos constituintes da oração. Ainda no exemplo 01, é perceptível também que o pronome demonstrativo neutro “isso” – pronome invariável empregado exclusivamente como substituição –, faz referência à parte da frase anterior “principalmente no que diz respeito ao cinema”, já que por meio da anáfora a pro-forma pronominal “isso” consegue retomar todo o referente anteriormente descrito.

[02]

É relevante abordar, primeiramente, que *as cidades brasileiras foram construídas sobre um viés elitista e segregacionista, de modo que os centros culturais estão, em sua maioria, restritos ao espaço ocupado pelos detentores do poder econômico*. **Essa dinâmica** não foi diferente com a chegada do cinema, já que apenas 17% da população do país frequenta os centros culturais em questão. (R01)

É muito comum em produções de textos a retomada de períodos longos por palavras estratégicas que resumam a ideia proposta e, ao mesmo tempo, que contribuam para a coesão do texto.

Esse é o caso do período “as cidades brasileiras foram construídas sobre um viés elitista e segregacionista, de modo que os centros culturais estão, em sua maioria, restritos ao espaço ocupado pelos detentores do poder econômico”, o qual é retomado pelo termo “essa dinâmica”. Isso se dá porque, no contexto no qual foi empregada, a palavra “dinâmica” é posta no seu sentido figurado e assume valor sêmico “do método como algo se desenvolve”, sendo, portanto, capaz de referenciar a ideia apresentada anteriormente.

[03]

[...] vale também ressaltar que a concepção cultural de que *a arte não abrange a população de baixa renda* é um fato limitante para que haja a democratização plena da cultura e, portanto, do cinema. **Isso** é retratado no livro “Quarto de Despejo”, de Carolina Maria de Jesus, o qual ilustra o triste cotidiano que uma família em condição de miserabilidade vive, e, assim, mostra como o acesso a *centros culturais* é uma perspectiva distante de sua realidade, não necessariamente pela distância física, mas pela ideia de pertencimento a esses **espaços**. (R01)

A partir da leitura do trecho, é notório que a pro-forma pronominal “isso” faz referência a uma das partes integrantes da frase (complemento nominal) que diz “a arte não abrange a população de baixa renda”. Desse modo, a pro-forma exerce função de pro-constituente da oração (FÁVERO, 1992). Ainda no mesmo trecho exemplificado, observa-se o substantivo masculino “espaço”, o qual em seu sentido denotativo tem uma significação bem ampla. Todavia, a palavra foi empregada com o intuito de fazer referência; de retomar, anaforicamente, o objeto direto “centros culturais”. Dessa maneira, a pro-forma exerce a função de pro-constituente, uma vez que ela referencia um dos constituintes da oração.

[04]

Aristóteles, grande pensador da Antiguidade, defendia a importância do conhecimento para a obtenção da plenitude da essência humana. Para **o filósofo**, sem a cultura

e a sabedoria, nada separa a espécie humana do restante dos animais. (R02)

Percebe-se que a palavra “filósofo” quando analisada em seu significado de forma isolada, resumidamente, remete-se a “pessoas sábias, investigadores de princípios”. Dessa forma, quando o sujeito faz referência a alguém, ele está atribuindo aqueles valores ao referenciado. Assim, o estudante ao fazer uso do sintagma nominal “o filósofo” pretende fazer a referenciação de forma anafórica de “Aristóteles”, constituinte ao qual o termo filósofo vai se referir. Dessa maneira, o autor do texto faz a referência de forma consciente, na qual ele pretende demonstrar seus conhecimentos para o leitor-avaliador. Portanto, a pro-forma tem função pro-constituente.

[05]

De início, tem-se a noção de que a Constituição Federal assegura a todos os cidadãos o acesso igualitário *aos meios de propagação do conhecimento, da cultura e do lazer*. Porém, visto que *os cinemas*, materialização pública **desses conceitos**, concentram-se predominantemente nos espaços reservados à elite socioeconômica, como os “shopping centers”, é inquestionável a existência de uma segregação das camadas mais pobres em relação ao acesso a **esse recurso**. (R02)

No trecho, é possível analisar o substantivo e seu determinante (preposição “de” + pronome demonstrativo “esse”) de “desses conceitos” como elemento referenciador do objeto direto “aos meios de propagação do conhecimento, da cultura e do lazer”, o qual é constituinte da oração. Dessa forma, a palavra que faz referenciação (conceito) deixa de ser interpretada com seu significado próprio e passa a compreender o valor semântico dos termos referenciados de forma sintetizada, a fim de não fazer a repetição dos termos apresentados anteriormente. Assim, a pro-forma tem função de pro-constituente, uma vez que substitui na oração um de seus constituintes. No mesmo trecho, a palavra junto ao seu determinante (pronome demonstrativo) “esse recurso” faz referência a “os cinemas” através

do processo anafórico. Tal uso é utilizado como forma de tratar novamente o referenciador de maneira que o termo não seja repetido, isso para que não haja o uso mais de uma vez de uma mesma palavra em um trecho curto do texto.

[06]

Como consequência dessa elitização dos espaços públicos, que promove a exclusão das *camadas mais periféricas*, é observado um bloqueio intelectual imposto a **essa parte da população**. (R02)

No trecho em análise, o sujeito apresenta uma referenciação por meio da substituição. A referência é feita a partir do termo “essa parte da população”, o qual retoma “as camadas mais periféricas”. Através da referenciação com o objetivo da não repetição dos termos, técnica comum em produções de texto, o autor também apresenta seus conhecimentos sociológicos acerca do assunto, o qual traz uma nova nomenclatura para algo já dito anteriormente, um dos critérios no momento de avaliação da redação. À vista disso, tal ação do sujeito demonstra como as substituições durante o texto são produtos de processos cognitivos.

[07]

No contexto atual, *o cinema* permanece como um importante veículo de conhecimento, mas no Brasil, não há o acesso democrático a **essa mídia** em decorrência das disparidades socioeconômicas nas cidades, as quais fomentam a elitização dos ambientes de entretenimento, e da falta de investimentos em exposições populares, as quais, muitas vezes, são realizadas em prédios precários e não são divulgadas. (R03)

Aqui, percebe-se que o sujeito, ao fazer referência por meio do termo “essa mídia”, já não é interpretado com seu significado amplo, uma vez que ela é compreendida a partir do valor semântico do elemento referenciado “o cinema”. Dessa forma, a referenciação

ocorre por meio da substituição de forma anafórica, tendo em vista que o intuito do autor é recuperar algo já escrito anteriormente.

[08]

Essa visão condiz com as ideias de *Henri Lefebvre*, uma vez que, para **o sociólogo**, o meio urbano é a manifestação de conflitos, o que pode ser relacionado à evidente segregação socioespacial dos cinemas. (R03)

Nesse trecho, o sujeito faz uma referência bem intencional, uma vez que utiliza a pro-forma “sociólogo” para retomar “Henri Lefebvre” mencionado anteriormente. A anáfora é proposital pelo interesse do participante em apresentar seu conhecimento enciclopédico, já que só o substantivo masculino “o sociólogo” tem um significado bem abrangente. Assim, ao fazer uso da palavra “sociólogo” o autor especifica que o indivíduo de que fala é sociólogo, a quem ele está se referindo. Desse modo, a pro-forma exerce a função de pro-constituente.

[09]

Além disso, a insuficiência de recursos destinados a exibições em teatros populares é um fator que dificulta a democratização do cinema no Brasil. Isso porque, apesar de Steve Jobs, um dos fundadores da empresa “Apple”, ter corroborado com a ideia do mundo virtual como influenciador ao constatar que a “tecnologia move o mundo”, as redes sociais não são utilizadas pelos órgãos públicos para divulgar *apresentações cinematográficas* nos *centros culturais*, presentes em diversas regiões do país. Aliada à falta de visibilidade, a precariedade infraestrutural dos prédios onde **tais eventos** ocorrem reduz a qualidade de experiência e desencoraja muitos de frequentarem **os locais**, apesar dos menores preços. (R03)

Nesse trecho, a fim de evitar a repetição do léxico já utilizado, o autor referencia o termo “apresentações cinematográficas” através do referenciador “tais eventos”, haja vista que o significado do que foi referenciado está compreendido dentro do seu valor sêmico. Da mesma forma descrita se dá o caso do referenciador “os locais”

e do referenciado “os centros culturais”. Com base no exposto, nota-se a preocupação do sujeito com a escolha das palavras, o qual tem o intuito da não repetição e ainda a apresentação da diversidade do seu vocabulário.

[10]

O cinema se tornou uma tecnologia com grande potencial expressivo e, por essa razão, é considerado uma forma de arte. Simultaneamente, apresenta elevado valor lúdico, prova pelo recente sucesso de obras como “Coringa” e “Vingadores: Ultimato”. Infelizmente, no contexto brasileiro, nem todos têm amplo acesso a **tal maravilha**. (R04)

No trecho 10, o autor faz a referência por meio do adjetivo e seu determinante “tal maravilha” ao referenciar “o cinema”. A partir da construção da referência, o autor, intencionalmente, expressa sua visão acerca do assunto trabalhado, deixando em evidência ao leitor sua apreciação ao que foi referenciado. Assim, a pro-forma adjetival exerce função de pro-sintagma (FÁVERO, 1992), pois “cinema” é o núcleo do sintagma nominal da oração.

[11]

Além disso, de acordo com o Índice de Liberdade Econômica desenvolvido pela Heritage Foundation, *o Brasil está entre os piores países para abrir uma empresa*. **Isso** é resultado da alta complexidade tributária e burocrática, que resulta em maiores custos tanto para empreendedores quanto para consumidores. (R04)

No trecho, observa-se, claramente, o papel do pronome demonstrativo “isso”, retomando de forma anafórica a oração “o Brasil está entre os piores países para abrir uma empresa”. Embora a pro-forma pronominal não tenha significado próprio, ela é usada de maneira muito pertinente pelo participante como uma forma de referência, pois além de retomar o que já foi dito, a pro-forma contribui diretamente para o processo de coesão do texto.

[12]

Decerto, o processo de urbanização brasileiro ocorreu de forma acelerada e desorganizada, provocando o surgimento de *aglomerados no entorno dos centros urbanos*. Diante dessa conjuntura, **essas periferias** sofrem, de modo geral, históricas negligências governamentais, como a escassez de infraestrutura básica, de escolas e de hospitais. Não obstante, **tais regiões** também carecem de espaços de lazer, como os cinemas, que, majoritariamente, concentram-se nas áreas centrais e de alta renda das cidades. (R05)

No trecho 12, em destaque, são realizadas duas retomadas ao mesmo referenciador. Desse modo, o sujeito recorreu a dois termos distintos “essas periferias” e “tais regiões”, almejando referenciar o constituinte da oração (objeto indireto) “aglomerados no entorno dos centros urbanos.” Essas substituições de forma intencional demonstram o conhecimento do sujeito acerca do assunto, bem como sua composição lexical. Além da análise gramatical, as substituições também são resultados da cobrança dos componentes da banca por demonstração dos conhecimentos dos participantes, deixando-os livres para explorarem seus entendimentos das mais diversas áreas.

[13]

Para tanto, é preciso que a Ancine – Agência Nacional de Cinema – amplie o *acesso da população aos cinemas*. **Isso** ocorrerá por meio do incentivo fiscal às empresas do ramo, orientando a construção de mais cinemas nas regiões periféricas, a redução dos preços dos ingressos e a concessão de gratuidade de entrada para a parcela da sociedade pertencente às classes menos favorecidas, como indivíduos detentores de renda familiar inferior a um salário mínimo. (R05)

Nesse exemplo, o sujeito faz a referenciação ao objeto direto da oração “o acesso da população aos cinemas” por meio do pronome demonstrativo “isso”. Como forma de mostrar seu

conhecimento gramatical, o sujeito faz uso do pronome demonstrativo neutro “isso”, em que o referenciador é utilizado com o intuito de retomar a ideia proposta, anteriormente, e também a fim de não repetir aquilo que já foi dito. Desse modo, a pro-forma assume a função de pro-constituente.

[14]

No Brasil, apesar de a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 215, garantir *acesso à cultura a todos os brasileiros*, nota-se que muitos cidadãos não usufruem dessa **prerrogativa**, tendo em vista que uma grande parcela social não tem acesso ao cinema. (R06)

No exemplo, pode-se observar que o constituinte da oração referenciado “acesso à cultura a todos os brasileiros” é retomado pelo referenciador “essa prerrogativa”, o qual tem seu significado (quando analisado isoladamente) de privilégio; regalia. Este, no processo de anáfora, passa a assumir o valor semântico do que é referenciado como forma de apontar ou retomar algo já dito anteriormente. Assim, a pro-forma assume função de pro-constituente, porque retoma o objeto direto e este, por sua vez, é um dos constituintes da oração.

[15]

O filme “Cine Hollywood” narra a chegada da primeira sala de cinema na *cidade de Crato*, interior do Ceará. Na **obra**, os moradores do **até então vilarejo nordestino** têm suas vidas modificadas pela modernidade que, naquele contexto, se traduzia na exibição de obras cinematográficas. (R08)

O trecho é composto por duas referências anafóricas. Nesse sentido, a primeira é constituída através do substantivo feminino “a obra”, o qual traz uma referência de “o filme ‘Cine Hollywood’”, no qual o léxico referenciador deixa o significado que lhe é atribuído de forma isolada e assume um valor semântico mais específico, neste caso, uma produção cinematográfica. Por outro lado, a segunda é construída por meio da expressão “o até então vilarejo nordestino”

como forma de referenciação de “a cidade de Crato”. Nesta última anáfora, o sujeito usa seus conhecimentos enciclopédicos:

[16]

De maneira análoga à história fictícia, a questão da democratização do acesso ao *cinema*, no Brasil, ainda enfrenta problemas no que diz respeito à exclusão da parcela socialmente vulnerável da sociedade. Assim, é lícito afirmar que a postura do Estado em relação à cultura e a negligência de parte das empresas que trabalham com **a “sétima arte”** contribuem para a perpetuação desse cenário negativo. (R08)

No trecho em observação, nota-se a referenciação realizada a partir do termo “a sétima arte” como forma de retomar o substantivo masculino “o cinema”. De maneira bem intencional, o autor faz uso dessa anáfora para demonstrar ao leitor seu conhecimento cultural. A partir disso, é possível compreender que, quando o autor faz uso da expressão “a sétima arte” para retomar o referente, ele demonstra deter repertório cultural. Porém, conhecedores da arte, conseguem, facilmente, captar o valor sêmico do termo e, então, associá-lo ao que foi referenciado anteriormente. No exemplo, ainda é possível perceber que a pro-forma tem papel de pro-constituente, uma vez que o referenciador é classificado, por meio da análise sintática, como objeto indireto, logo, um constituinte da oração.

[17]

Nesse sentido, há, de fato, uma visão elitista advinda dos donos de salas de exibição, que muitas vezes precificam ingressos com valores acima do que *classes populares* podem pagar. Consequentemente, **a população de baixa renda** fica impedida de frequentar esses espaços. (R08)

No exemplo, o autor faz a referenciação por meio da substituição. A retomada se dá por meio do processo anafórico, no qual o sujeito faz uso de dois termos distintos para expressar a mesma ideia. Com base nisso, nota-se que “a população de baixa renda” é

usada para recuperar “as classes populares”, ao passo que exhibe seu conhecimento sociológico ao avaliador do exame por meio da construção de um texto rico na diversidade de seu vocabulário.

[18]

*O longa-metragem nacional “Na Quebrada” revela histórias reais de jovens da periferia de São Paulo, os quais, inseridos em um cenário de violência e pobreza, encontram no cinema uma nova perspectiva de vida. Na **narrativa**, evidencia-se o papel transformador da cultura por intermédio do Instituto Criar, que promove o desenvolvimento pessoal, social e profissional dos alunos por meio da sétima arte. Apresentando-se como um retrato social, **tal obra**, contudo, ainda representa a história de parte minoritária da população, haja vista o deficitário e excludente acesso ao cinema no Brasil, sobretudo às classes menos favorecidas. (R09)*

No exemplo em análise, observa-se que foram utilizados dois referenciadores para retomar o que foi dito no elemento referenciado. Desse modo, os termos “a narrativa” e “tal obra” substituem o “longa-metragem nacional ‘Na Quebrada’”. Essa anáfora ocorre de forma planejada, já que é uma forma de o autor apresentar a diversidade do seu léxico em um curto trecho do texto. Diante disso, ambas as pro-formas (referenciadores) são pro-sintagmas (FÁVERO, 1992), porque referenciam o sintagma nominal da oração.

[19]

*Paralelamente, o Ministério da Educação deve levar o tema às escolas públicas e privadas. **Isso** deve ocorrer por meio da substituição de parte da carga teórica da Base Nacional Comum Curricular por projetos interdisciplinares que envolvam exibição de filmes condizentes com a prática pedagógica e visitas aos cinemas da região da escola, para que se desperte o interesse do aluno pelo tema ao mesmo tempo em que se desenvolve sua consciência cultural e cidadã. (R09)*

No exemplo em questão, o pronome demonstrativo neutro “isso” retoma a oração “o Ministério da Educação deve levar o tema às escolas públicas e privadas”, a fim de trazer novamente a ideia que já foi dita. A partir disso, percebe-se que a pro-forma pronominal exerce a função de pro-oração (FÁVERO, 1992). Com base no que é cobrado dos candidatos pelo exame, é possível notar que o autor demonstra conhecimento sobre os órgãos públicos e as ações que competem a eles, um fator muito importante no momento da avaliação.

Com base no que foi apresentado no decorrer deste trabalho, sobretudo, na aplicação das teorias durante a análise dos dados, e também nas questões que originaram este estudo, foram ratificadas respostas para esses questionamentos, as quais são descritas na seção que se segue.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constata-se através da observação de participantes no processo de preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio, a dificuldade na produção de textos, precipuamente, no que diz respeito à garantia da coesão textual. Por essa razão, vê-se a importância de estudar sobre a coesão textual no gênero redação do Enem e, com o propósito de especificar mais o estudo, foi realizada uma análise da referenciação por substituição na tecitura textual desse gênero.

Diante disso, a pesquisa tem como objetivo geral analisar a função dos elementos de referenciação por substituição no gênero redação do Enem. Constata-se que se conseguiu demonstrar como ocorre o processo de referenciação e ainda qual a função dessas substituições no cotexto.

A partir da análise dos dados, percebe-se que o uso da referenciação por substituição é muito frequente nas produções

textuais, pois os alunos recorrem a ela como forma de retomar um termo já dito e de ampliar seu vocabulário, um dos pontos avaliativos no exame. Observa-se também que o processo de referência por meio da substituição garante a coesão textual, haja vista que os termos usados com intenção de propor a referência são palavras escolhidas, intencionalmente; de forma estratégica, sob domínio do autor do texto, fazendo, portanto, uma “amarração” entre as ideias expostas; conectando-as. Além de referenciar o termo substituído, o autor também consegue trazer novas informações a partir de seu conhecimento enciclopédico.

Outro ponto de suma importância – quanto aos resultados obtidos – é caracterizado pelo emprego de referentes ou expressões referenciais utilizadas para além do valor sêmico do termo referenciado. Essa observação é feita em razão de algumas palavras que são utilizadas pelos estudantes como referenciadores deixarem seu significado próprio – usados de forma isolada – e passarem por um alargamento; especificação semântica, a fim de trazer o sentido pretendido pelo estudante durante a argumentação, o que justifica a consideração feita neste estudo acerca do argumento estratégico.

Durante a pesquisa, verificou-se que, de fato, os termos substituídos por meio da referência são capazes de interferir na compreensão do leitor-avaliador. Considerando o estudo como um todo, sobretudo, o resultado observado através da análise dos dados durante o uso da referência por substituição no gênero redação do Enem, apresenta a argumentação a partir do alargamento semântico no processo de referência, cujo método de construção textual é uma estratégia valiosa e que faz diferença quando reconhecida no momento da construção de um texto.

Dito isso, este trabalho torna-se relevante não só para professores de ensino de língua materna, como também candidatos submetidos ao Enem que buscam por materiais que facilitem a compreensão da produção textual adotada na prova supracitada, haja

vista que a pesquisa traz informações comprovadas em dados reais. Sendo assim, o trabalho ainda se torna de suma importância por trazer um tema da atualidade, visto que o exame em foco (Enem) é o mais almejado nacionalmente.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Maria Iranéd Costa Morais. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães; CUSTÓDIO FILHO, Valdinar; BRITO, Mariza Angélica Paiva. **Coerência, referência e ensino**. SP: Cortez, 2014.

PAULA, Josinaldo Pereira de; BEZERRA, Lidiane de Morais Diógenes. Referência anafórica: uma análise de textos escritos por alunos do Ensino Médio. **Linguagem em foco**, v. 8, n. 1, 2016.

DUQUE, Paulo Henrique. Discurso e cognição: uma abordagem baseada em frames. **Revista da Anpoll**, n. 39, p. 25-48, Florianópolis, jul./ago., 2015.

Enem 2019: veja íntegra de redações nota 1 mil. **G1**, 17 de janeiro de 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com>. Acesso em: 30 de mar. de 2020.

FÁVERO, Leonor Lopes. **Coesão e coerência textuais**. Editora Ática, 1992.

FERREIRA, Letícia Cristina Vieira. **Anáfora**: mecanismo coesivo de referência textual. 2011. 22 f. TCC (Especialização em Gramática e Ensino da Língua Portuguesa) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, 2011.

FRANCO, Giullya. Enem 2019: veja redações nota 1000 e as dicas dos estudantes. **Brasil escola**, 2020. Disponível em: <https://vestibular.brasilecola.uol.com.br/>. Acesso em: 30 de mar. de 2020.

JORDÃO, Rose; BELLEZI, Clenir. **Linguagens**. São Paulo: Escala Educacional, 2007.

KOCH, Ingedore Grünfeld Villaça. **Argumentação e linguagem**. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

- KOCH, Ingedore Grünfeld Villaça. **A coesão textual**. 22 ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- KOCH, Ingedore Grünfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- KOCH, Ingedore Grünfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- LEITE, Maria Alzira; MARTINS, Renata. Referenciação. **Cadernos CESPUC**, Belo Horizonte, n. 23, p. 43-48, 2013.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.
- MEXIAS-SIMON, Maria Lúcia. A construção do texto: coesão e coerência textuais. **Revista Philologus**, v. 40, p. 23-31, 2008.
- OLIVEIRA, Flávia Cristina Candido de. **Um estudo sobre a caracterização do gênero redação do Enem**. 2016. 166 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará – UFC. Fortaleza, 2016.
- SANTOS, Vínicio Moreira dos. **Coesão referencial e ensino: histórico, aplicações e propostas**. 2011. 142 f. Dissertação (Mestre em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista – Unesp. São Paulo, 2011.
- SILVA, Franklin Oliveira. **Introdução referencial: novos olhares**. *In*: Anais da Jornada do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste, Natal, 04 - 07 de set 2012. Anais... Natal: EDUFRRN, 2012.
- SILVA, Valney Veras da; CAVALCANTE, Mônica Magalhães; BRITO, Mariza Angélica Paiva. Referenciação nos Estudos Críticos do Discurso. **ReVEL**, vol. 13, n. 25, 2015.

8

*Flávia Cristina Candido de Oliveira
Danielle Bezerra da Ponte
Gabriel Luiz Ribeiro de Oliveira*

**AS TÉCNICAS ARGUMENTATIVAS
NA PROSA ESCOLAR DO 1º ANO
DO ENSINO MÉDIO NO ESTILO
DO GÊNERO REDAÇÃO DO ENEM**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2023.98348.8

SUMÁRIO

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo investigar os aspectos da estrutura retórico-argumentativa em textos – no estilo do gênero redação do Enem – de estudantes do 1º ano do Ensino Médio. Para isso, baseou-se nos estudos sobre a Retórica Clássica, em Aristóteles ([384-322 a.C.] 2005), e a Nova Retórica, em Perelman e Olbrechts-Tyteca ([1958] 2005). A pesquisa é classificada como quali-quantitativa, visto que foi perscrutado, além da presença e da recorrência das técnicas argumentativas, o êxito, ou não, do poder de convencimento/persuasão dos argumentos identificados. O *corpus* compõe-se de doze (12) redações – cujo tema é “O problema das Fake News no Brasil” – de estudantes de 1º ano do Ensino Médio de uma escola da rede privada de Sobral-CE. Constatou-se que, por meio dos dados obtidos na prosa escolar analisada, por mais que muitas tenham sido as técnicas utilizadas, quatro (04) predominaram – argumento de definição, vínculo causal, argumento de autoridade e ilustração –, sendo, em alguns casos, a mesma técnica aplicada mais de uma vez em uma só redação. No entanto, identificamos ainda que, apesar do alto índice de técnicas encontradas, somente parte delas apresentaram um poder de convencimento eficiente na construção argumentativa do texto.

Palavras-chave: prosa escolar; técnicas argumentativas; Nova Retórica; Enem.

INTRODUÇÃO

O presente artigo é parte de uma análise construída por meio de um projeto do Grupo de Pesquisa de Ensino de Língua Portuguesa (GPELP), direcionado à Iniciação Científica da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA).

Essa iniciativa de estudo, acerca da estrutura retórico-argumentativa, permitiu aos alunos de graduação da UVA do Programa de Bolsas de Permanência Universitária de Iniciação Científica (PBPU-IC) e do Programa Voluntário de Iniciação Científica (PROVIC), envolvidos na pesquisa, imergirem em uma teoria que, apesar de não apresentar uma proposta direcionada ao ensino, contribui para compreender como os argumentos são construídos no texto.

A pesquisa consiste em investigar as técnicas argumentativas em redações de estudantes de 1º ano do Ensino Médio no estilo do gênero redação do Enem. Dessa forma, este artigo não tem o caráter de apenas identificar as técnicas argumentativas, mas promover a discussão dos pressupostos teóricos à luz da Nova Retórica de Perelman e Olbrechts-Tyteca ([1958] 2005) através das técnicas argumentativas. Essas produções textuais de discentes do Ensino Médio, analisadas por meio dessa teoria, contribuem, significativamente, na formação docente de graduandos do curso de Letras.

Para isso, o *corpus* da análise compõe-se de doze (12) redações no estilo do gênero redação do Enem de estudantes de uma escola privada de Sobral. As produções textuais foram coletadas entre junho a setembro de 2020 em meio à pandemia de COVID-19. Os estudantes produtores desses textos destacam-se por apresentar notas acima da média, por essa razão, esses discentes são inseridos em uma turma especial. Adotou-se para a análise o tipo de pesquisa quali-quantitativa e descritiva por permitir a demonstração dos dados, principalmente, das técnicas argumentativas mais recorrentes nas redações.

A organização retórica deste artigo constitui-se, na primeira seção, em discutir a Retórica de Aristóteles, os aspectos da Nova Retórica; as técnicas argumentativas mais recorrentes na análise dos dados e a estrutura retórico-argumentativa do gênero redação do Enem. Numa segunda seção, discorre-se sobre a metodologia e a análise dos dados de produções textuais no gênero redação do Enem de estudantes do Ensino Médio, seguido das considerações finais.

A RETÓRICA DE ARISTÓTELES À NOVA RETÓRICA

Ao falar em retórica, é de suma importância compreender que há a Retórica clássica – base dos estudos sobre argumentação –, tendo Aristóteles ([384-322 a.C.] 2005) como o precursor e a Nova Retórica de Perelman e Olbrechts-Tyteca ([1958] 2005) que resgatam os estudos retóricos clássicos de Aristóteles e introduzem os tipos de acordo e as técnicas de argumentação. Segundo Ferreira (2010, p. 16), há uma diferenciação entre elas, a Retórica de Aristóteles propunha-se a estudar o que “[...] pode ser capaz de gerar a persuasão [...]”, já a Nova Retórica possui como objetivo “[...] o estudo das técnicas discursivas que permitem provocar ou aumentar a adesão dos espíritos a teses”.

A respeito da Retórica clássica, há três gêneros retóricos, que compõem o discurso, denominados de judiciário, deliberativo e epidíctico (ARISTÓTELES, [384-322 a.C.] 2011). Cada um deles se refere a um elemento do discurso àquele que fala [orador], àquilo sobre o que se fala [assunto] e àquele para quem se fala [pessoa]. Há também três ouvintes: no primeiro, opera como juiz que julga coisas passadas; no segundo, a assembleia que se direciona ao futuro e, no terceiro, o espectador que olha o presente (MARCUSCHI, 2008). O esquema de Aristóteles, conforme Reboul (2004), compõe-se da associação de formas, funções e tempo:

Quadro 1 – Os três gêneros do discurso segundo Aristóteles

AUDITÓRIO		TEMPO	ATO	VALORES	ARGUMENTO-TIPO
Judiciário	Juízes	Passado (fatos por julgar)	Acusar	Justo	Entimema (dedutivo)
			Defender	Injusto	
Deliberativo	Assembleia	Futuro	Aconselhar	Útil	Exemplo (indutivo)
			Desaconselhar	Nocivo	
Epidíctico	Espectador	Presente	Louvar	Nobre	Amplificação
			Censurar	Vil	

Fonte: Organização dos três gêneros do discurso (REBOUL, 2004, p. 47).

Em relação à Nova Retórica, Perelman e Olbrechts-Tyteca ([1958] 2005) afirmam que certos argumentos com raciocínio dedutivo se desenvolvem através de um conjunto de técnicas argumentativas de associação e de dissociação. Os autores afirmam que tanto o desenvolvimento como o ponto de partida da argumentação pressupõem um acordo do auditório – universal e particular – que tem por objeto ora premissas explícitas, ora ligações particulares utilizadas, ora a forma de servir-se dessas ligações. Há ainda, um acordo com o auditório – universal ou particular – denominado por tipos de acordo, os quais são unidos em duas categorias: uma relativa ao real e outra relativa ao preferível.

Os primeiros tipos de acordo pertencentes ao real são os fatos e as verdades. No que se refere ao fato, não é possível dar uma definição exata, no entanto, segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca ([1958] 2005, p. 75),

[...] a noção de ‘fato’ é caracterizada unicamente pela ideia que se tem de certo gênero de acordos a respeito de certos dados: os que se referem a uma realidade objetiva e designariam, em última análise [...] ‘o que é comum a vários entes pensantes e poderia ser comum a todos.’

Assim, os autores relacionam essa noção de fato, citada anteriormente, com o que eles mesmos denominam de acordo do auditório universal. Do ponto de vista argumentativo, só se está em presença de um fato se puder postular a seu respeito um acordo universal não controverso. Entretanto, há dois modos normais para que um acontecimento perca o estatuto de fato: quando são levantadas dúvidas no seio do auditório ao qual é apresentado e quando se amplia esse auditório.

Já as verdades são sistemas complexos, relativos a ligações entre fatos, trata-se de teorias científicas, de concepções filosóficas ou religiosas que transcendem a experiência. No caso das presunções, estas também tomam parte do acordo com auditório universal. A adesão às presunções não é máxima, pois se espera que essa adesão seja reforçada por outros elementos. Uma argumentação prévia tende a estabelecer que certas presunções existam, bem como uma argumentação tende a mostrar que se está em presença de um fato. A presunção, por natureza, está sujeita a ser reforçada; já os fatos e as verdades pautam-se pela realidade concreta ou por uma verdade aceita.

De acordo com os autores, a segunda categoria relativa ao *preferível* apresenta os valores, as hierarquias e os lugares do preferível direcionados ao auditório particular. Conforme Perelman e Olbrechts-Tyteca ([1958] 2005, p. 74),

[...] na argumentação, tudo o que se presume versar sobre o real se caracteriza por uma pretensão de validade para o auditório universal. [...] o que versa sobre o preferível, o que nos determina as escolhas e não é conforme a uma realidade preexistente, será ligado a um ponto de vista determinado que só podemos identificar com o de um auditório particular, por mais amplo que seja.

Os valores são crenças, compreendidos “como objetos de acordo que possibilitam uma comunhão sobre modos particulares de agir” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, [1958] 2005, p. 84).

Os valores apresentam-se sob duas formas: valores abstratos, que são expressos por analogia a uma relação concreta, por exemplo, a justiça ou a caridade; valores concretos, que estão vinculados a um ente vivo, a um grupo determinado, a um objeto particular, por exemplo, a França ou a Igreja.

As hierarquias são diretamente ligadas aos valores e admitem dois aspectos característicos: as hierarquias concretas, que se expressam pela superioridade dos homens sobre os animais; as hierarquias abstratas, que expressam a superioridade do justo sobre o útil. Para os autores, outro ponto relevante são os lugares, que remontam aos estudos aristotélicos. Aristóteles ([384-322 a.C.] 2011) já os classificava em lugares-comuns, que servem indiferentemente a qualquer ciência, sem depender de nenhuma, e os lugares específicos, próprios de uma ciência particular ou de um gênero oratório bem definido. Conforme Perelman e Olbrechts-Tyteca ([1958] 2005, p. 95), “só chamaremos de lugares as premissas de ordem geral que permitem fundar valores e hierarquias e que Aristóteles estuda entre os lugares do acidente”. A partir das considerações gerais sobre Retórica, aprofundam-se na seção a seguir as técnicas de argumentação que se apresentam na Nova Retórica.

AS TÉCNICAS DE ARGUMENTAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO

A Nova Retórica de Perelman e Olbrechts-Tyteca ([1958] 2005) divide as técnicas de argumentação em dois principais esquemas: o esquema de ligação [associação] com os argumentos quase-lógicos, os argumentos baseados na estrutura do real e os argumentos que fundamentam a estrutura do real; e o esquema de dissociação cujos argumentos “[...] separam ideias que aparecem em pares hierarquizados: essência e aparência, letra e espírito, figurado e literal, etc. Mostram que não há ligação entre os conceitos ou que eles estão indevidamente vinculados [...]” (FIORIN, 2018, p. 193).

Os esquemas de ligação [associação] e de dissociação são percorridos ao longo do artigo, em que se expõe o conceito e a organização. Inicia-se a exposição pelos argumentos quase-lógicos — seguindo a mesma ordem de como estes foram apresentados no “Tratado da Argumentação: a Nova Retórica” de Perelman e Olbrechts-Tyteca (1958] 2005).

Os argumentos quase-lógicos, associados à matemática, são conhecidos por trazerem argumentos aparentemente lógicos/ racionais: tratam-se de conclusões, por vezes, possíveis/prováveis/ plausíveis, mas que não são necessariamente verdadeiras, permitindo refutações e apresentando incompatibilidade/incoerências. De acordo com Perelman e Olbrechts-Tyteca ([1958] 2005, p. 220),

A argumentação quase-lógica se apresentará de uma forma mais ou menos explícita. Ora o orador designará os raciocínios formais aos quais se refere prevalecendo-se do prestígio do pensamento lógico, ora estes constituirão apenas uma trama subjacente. Aliás, não há correlação necessária entre o grau de explicitação dos esquemas formais aos quais o orador se refere e a importância das reduções exigidas para lhes submeter a argumentação.

Fazem parte dos argumentos quase-lógicos: a) o argumento de contradição, de incompatibilidade e do ridículo; b) o argumento por identidade e definição, por analiticidade e tautologia; c) a regra de justiça; d) o argumento de reciprocidade; e) o argumento de transitividade, de inclusão e de divisão; f) o argumento de comparação; e g) o argumento pelo sacrifício.

A partir dessas considerações, discorre-se sobre as técnicas pertinentes à análise da pesquisa que são: argumento por definição, regra de justiça, argumento de reciprocidade, argumento de transitividade, argumento de comparação, vínculo causal, argumento pragmático, argumento de direção, argumento de autoridade, hierarquias (duplas), exemplo, ilustração, metáfora e dissociação – útil/fútil.

A primeira tratada aqui será a definição, em seguida, abordam-se as demais. Essa técnica é um argumento que, a partir do modo como o orador a utiliza, pode cativar o auditório, transparecendo suas convicções a respeito de determinado assunto. Segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca ([1958] 2005, p. 238) “O procedimento mais característico de identificação completa consiste no uso das *definições*. Estas, quando não fazem parte de um sistema formal e pretendem, não obstante, identificar o *definiens* com o *definiendum*, serão consideradas, por nós, argumentação quase-lógica”. Notamos que tal técnica argumentativa, apesar de ser uma definição, não é a única possibilidade crível/verdadeira/precisa, mesmo se presente no âmbito científico. Sobre isso, Fiorin (2018, p. 118) explica que

As definições são argumentos quase lógicos fundados no princípio da identidade [...] Ao contrário, o modo de definir depende das finalidades argumentativas. As definições impõem um determinado sentido, estão orientadas para convencer o interlocutor de que um dado significado é aquele que deve ser levado em conta. Por isso, elas podem ser conflitantes.

Dessa forma, torna-se possível constatar que a definição — por apresentar diversos significados a um mesmo objeto, atitude, qualidade etc. — é plurívoca, o que faz dela, ao contrário do que parece, imprecisa. Isso ocorre devido à finalidade argumentativa do orador, que pode fazer com que as definições sobre algo entrem em conflito.

É possível afirmar que o argumento de reciprocidade se baseia em uma relação de simetria, equivalência e mutualidade, visto que “[...] a mesma relação pode ser afirmada tanto entre *b* e *a* como entre *a* e *b*” (PERELMAN, OLBRECHTS-TYTECA, 2005 [1958], p. 250). Isso faz com que, por exemplo, os argumentos que pedem que o interlocutor se ponha no lugar do outro façam parte da técnica de reciprocidade (FIORIN, 2018).

O argumento de transitividade traz em seu cerne uma relação lógica/matemática constatada na existência de uma “[...] relação

entre os termos *a* e *b* e entre os termos *b* e *c*, à conclusão de que ela existe entre os termos *a* e *c*" (PERELMAN, OLBRECHTS-TYTECA, [1958] 2005, p. 257). No entanto, deve-se enfatizar que a referida técnica argumentativa, assim como as demais, apresenta uma consequência [neste caso, *a* e *c*] provável, mas não necessária — fator que faz os argumentos citados serem classificados como quase-lógicos.

Na argumentação, a comparação tem o poder de aproximar ou afastar um elemento de outro, isso se dá devido à impressão de mediação gerada durante o estabelecimento de um vínculo entre o que está sendo comparado. Perelman e Olbrechts-Tyteca ([1958] 2005, p. 274-275) constatam que os argumentos de comparação "São em geral apresentados como constatações de fato, enquanto a relação de igualdade ou de desigualdade afirmada só constitui, em geral, uma pretensão do autor", de certo modo, acabam por comprovar o teor quase-lógico da técnica em análise.

Os argumentos baseados na estrutura do real conseguem a adesão do auditório por meio da realidade, apoiando-se na experiência calcada na ligação entre coisas e fatos. Assim, Perelman e Olbrechts-Tyteca ([1958] 2005, p. 297) afirmam que "[...] os argumentos fundamentados na estrutura do real valem-se dela para estabelecer uma solidariedade entre juízos admitidos e outros que se procura promover. [...] O essencial é que eles pareçam suficientemente garantidos para permitir o desenvolvimento da argumentação."

Os argumentos baseados na estrutura do real são: a) as ligações de sucessão, associadas ao argumento pragmático, ao argumento do desperdício e ao argumento da direção; e b) as ligações de coexistência, associadas ao argumento de autoridade, ao argumento da essência, ao argumento da ligação simbólica, ao argumento das hierarquias e ao argumento das diferenças de grau e ordem.

Para Perelman e Olbrechts-Tyteca ([1958] 2005, p. 298), "Os argumentos que se aplicam a ligações de sucessão, que unem

um fenômeno a suas consequências ou as suas causas [...]” são denominadas de vínculo causal e permitem três tipos de argumentos. O primeiro tende a relacionar dois acontecimentos por meio de um vínculo causal. O segundo leva em consideração um dado acontecimento, a partir daí tende a descobrir uma causa que pode determiná-lo. Por fim, o terceiro, levando, também, em consideração um dado, tende a observar o efeito que tal argumento deverá resultar.

Ademais, em relação ao argumento pragmático, Perelman e Olbrechts-Tyteca ([1958] 2005, p. 303) definem-no como “[...] aquele que permite apreciar um ato ou um acontecimento consoante suas consequências favoráveis ou desfavoráveis.” Dessa maneira, esse argumento direciona-se à análise de suas consequências, sejam elas favoráveis ou não. Vale salientar que possui bastante credibilidade, pois é muito próximo daquilo que é real, ou seja, é verossímil.

Outrossim, a ligação de sucessão é o argumento de direção, segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca ([1958] 2005), é denominado de “os fins e os meios”. Na prática, há uma interação entre os objetivos, que se constituem a partir da evolução da situação em que estão inseridos ou pretendidos e os meios para alcançá-los. Por fim, tal argumento se faz muito presente no meio publicitário; também encontrado nas negociações, por exemplo, na relação empregador e empregado.

Há ainda o argumento de autoridade que faz parte das ligações de coexistência. A esse respeito, Perelman e Olbrechts-Tyteca ([1958] 2005, p. 333) afirmam que “[...] as ligações de coexistência unem duas realidades de nível desigual, sendo uma mais fundamental, mais explicativa do que a outra”, ou seja, busca unir elementos da mesma natureza, em que pode ocorrer a interação ato/ pessoa. Ademais, a ordem temporal para essas ligações é secundária, ao passo que a questão de tempo para as de sucessão é primordial, visto a relação causa/consequência. Nesse contexto, o argumento de autoridade é totalmente condicionado pelo prestígio, pela palavra de honra dada por alguém e pela opinião a respeito dessa palavra honra.

Os argumentos que fundamentam a estrutura do real são, em suma, aqueles que usam generalizações, partindo de casos particulares para fazer com que determinada tese tenha maior poder persuasivo. Para Perelman e Olbrechts-Tyteca ([1958] 2005, p. 399), “Este [argumento] pode desempenhar papéis muito variados: como exemplo, permitirá uma generalização; como ilustração, esteará uma regularidade já estabelecida; como modelo, incentivará a imitação.” Eles são classificados em: o fundamento pelo caso particular (exemplo, ilustração, modelo/antimodelo e o ser perfeito como modelo); e o raciocínio por analogia (*argumentum a simili*). Nessa pesquisa, o foco será direcionado ao caso particular em que há os argumentos de ilustração e os de exemplo.

O argumento de ilustração difere do de exemplo, porque o primeiro tem a função de reforçar, apoiar uma determinada ideia. Já o exemplo, busca fundamentar uma regra por meio do uso de generalizações. Mas é preciso ressaltar que, mesmo fazendo uso da generalização, não é todo fato que pode ser considerado como exemplo. Esse argumento, quando utilizado na construção do texto, pode assumir o estatuto de fato e determinar a frequência que o tal fenômeno ocorre para, possivelmente, se chegar a uma conclusão.

No que se refere às figuras de linguagem, é possível afirmar que a metáfora se desenvolve com a escolha de dois termos/elementos, os quais são unidos por meio de uma característica em comum. Já nas técnicas de argumentação, a metáfora, de acordo com Perelman e Olbrechts-Tyteca ([1958] 2005, p. 453), pode ser concebida como “[...] uma analogia condensada, resultante da fusão de um elemento foro com um elemento do tema.”

Em se tratando do esquema de dissociação, pode-se constatar que esta tem como objetivo segregar/separar concepções: enquanto o esquema de ligação resulta da aproximação de noções distintas, buscando estabelecer uma relação entre estas, o esquema de dissociação “[...] resulta da depreciação do que era até então um valor aceito [...]” (FERREIRA, 2010, p. 167), buscando abolir relações entre tais noções. Assim, Perelman e Olbrechts-Tyteca ([1958] 2005, p. 468) afirmam que:

A dissociação das noções determina um remanejamento mais ou menos profundo dos dados conceituais que servem de fundamento para a argumentação. Já não se trata, nesse caso, de cortar os fios que amarram elementos isolados, mas de modificar a própria estrutura destes.

As técnicas de argumentação da Nova Retórica de Perelman e Olbrechts-Tyteca ([1958] 2005) são consideradas a base, o pilar, dos estudos sobre a argumentação na contemporaneidade. Tece-se comentários na seção seguinte sobre o estilo do gênero redação do Enem e sua estrutura retórico-argumentativa.

A ESTRUTURA RETÓRICO-ARGUMENTATIVA DO GÊNERO REDAÇÃO DO ENEM

Nesse sentido, faz-se pertinente retomar a discussão aristotélica a respeito dos gêneros do discurso que fundamentam a argumentação: judiciário, deliberativo e epidíctico. Tais gêneros retóricos possuem propósitos comunicativos distintos, conseqüentemente, são utilizados em ocasiões diferentes com a intenção de coerência com o tempo da situação, em suma, com a especificidade do contexto.

O gênero deliberativo, segundo Oliveira (2016), é aquele que se relaciona com a resolução de uma problemática de ordem social e cultural, preocupando-se com o bem-estar da população. Ainda segundo a autora, o gênero redação do Enem assemelha-se ao gênero retórico supracitado, uma vez que as temáticas propostas para a elaboração do texto são de cunho social e o último parágrafo do texto prioriza a elaboração de uma proposta de intervenção que foque na resolução do problema debatido, ou seja, preze pelo bem-estar da sociedade.

Nesse viés, compreendeu-se a estruturação retórica do gênero redação do Enem, mas ainda carece de esclarecimento e compreensão o fator argumentativo. Conforme Oliveira (2016), ao compreender o diálogo com o gênero deliberativo, depreende-se que há argumentação no texto, conseqüentemente, afirma-se a

necessidade de formular acordos durante a elaboração e o embasamento da discussão do texto através das técnicas argumentativas que se fazem presentes nessa produção. Isso não ocorre de forma aleatória e sim de modo tendencioso para a escolha do argumento, visto que há os acordos sendo estabelecidos no texto.

Para Oliveira (2016), a estrutura retórico-argumentativa culmina na análise do gênero redação do Enem quanto a sua semelhança com o gênero retórico deliberativo. Já a estrutura retórica, enquadra-se de acordo com a compreensão que há um acordo a ser mantido na elaboração textual e, tal acordo, visa a ser embasado por meio das técnicas de argumentação.

A seção seguinte irá tratar, especificamente, do que são as técnicas de argumentação, ou seja, no que consistem esses componentes da Nova Retórica que se fazem presentes no acordo mantido entre o elaborador do texto e o leitor (corretor) do gênero redação do Enem. Ademais, compreende-se como se dão os respectivos agrupamentos de tais técnicas de argumentação analisadas nas redações do *corpus* da pesquisa.

METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como de tipo quali-quantitativa a fim de realizar o levantamento de dados e analisar a recorrência deles no *corpus*. Em parte, pode-se caracterizar a pretensa pesquisa como também de tipo descritiva, pois, para Cervo e Bervian (1996, p. 50), esse tipo de pesquisa trata do “estudo e da descrição das características, propriedades ou relações existentes na comunidade, grupo ou realidade pesquisada”.

A seleção do *corpus* se compõe de doze (12) redações de alunos de 1º ano do Ensino Médio de uma escola privada de Sobral – CE

no estilo do gênero redação do Enem. O *corpus*, que se compõe de redações de alunos de uma turma olímpica, foi coletado entre junho a setembro de 2020 em meio à pandemia de COVID-19, obedecendo aos protocolos de afastamento social. Nesse período, as produções escritas, de modo geral, eram fotografadas e encaminhadas ao professor da disciplina de Língua Portuguesa. Para a análise, os textos coletados foram digitados na íntegra.

As redações selecionadas obedecerão aos seguintes critérios: a) alunos de uma mesma turma (olímpica); b) orientação por um professor para a realização da atividade de produção textual; c) anonimato do aluno e da escola na pesquisa. Após a seleção, as redações foram codificadas através da abreviação da letra **T** (texto), seguindo uma ordem numérica, conforme o exemplo, T01.

A categoria de análise da pesquisa é a técnica argumentativa, conforme Perelman e Olbrechts-Tyteca ([1958] 2005), analisando os aspectos de construção do argumento e recorrência. A seguir, discorre-se sobre a análise com excertos retirados das produções textuais coletadas.

AS TÉCNICAS ARGUMENTATIVAS NO GÊNERO REDAÇÃO DO ENEM

Na análise que se segue, mostram-se excertos na íntegra retirados de produções textuais do gênero redação do Enem com a temática “As Fake News no Brasil”, especificamente de alunos do 1º ano do Ensino Médio, com a finalidade de demonstrar a argumentação por meio das técnicas argumentativas de Perelman e Olbrechts-Tyteca ([1958] 2005). Por fim, quanto à observação dos dados, constatou-se a existência de técnicas de argumentação e de tentativas de argumentação, com maior incidência da primeira.

Antes de iniciar a análise dos excertos, demonstram-se, por meio de uma tabela, os dados quantitativos acerca das técnicas identificadas.

Tabela 1 – Estratégias de argumentação recorrentes na prosa escolar analisada

ARGUMENTOS	RECORRÊNCIA	TEXTOS	TOTAL DE TEXTOS
ARGUMENTOS QUASE-LÓGICOS			
argumento por identidade e definição, por analiticidade e tautologia	06	T01; T03; T05; T07	04
regra de justiça;	01	T12	01
argumento de reciprocidade;	02	T02	01
argumento de transitividade, de inclusão e de divisão;	01	T07	01
argumento de comparação;	01	T07	01
ARGUMENTOS BASEADOS NA ESTRUTURA DO REAL			
Ligações sucessivas			
vínculo causal (relação causa e efeito, meios e fins);	10	T03; T04; T05; T06; T09; T10; T11; T12	08
argumento pragmático;	01	T03	01
argumento da direção	01	T02	01
Ligações de coexistência			
argumento de autoridade	08	T01; T02; T04; T05; T06; T07; T08	07
das hierarquias (dupla)	01	T04	01
ARGUMENTOS QUE FUNDAM A ESTRUTURA DO REAL			
Fundamento pelo caso particular			
argumento pelo exemplo	03	T05; T06; T08	03
argumento pela ilustração	16	T01; T02; T04; T06; T07; T08; T09; T10; T11; T12	10

Raciocínio pela analogia			
metáfora	01	T01	01
DISSOCIAÇÃO			
útil/fútil	01	T03	01

Fonte: Produzido pelos autores.

A partir desses dados quantitativos, as explicações sobre a análise seguiram a ordem disposta na tabela. De acordo com Perelman e Olbrechts-Tyteca ([1958] 2005), os argumentos quase-lógicos pretendem ter convicção a partir do momento que utilizam de raciocínios lógicos ou matemáticos, ou seja, a criação de um sistema formal, lógico para fundamentar determinada argumentação. Nessa perspectiva, há nesse “grupo de técnicas” o argumento por definição. Para esse argumento os autores supracitados enfatizam que há quatro tipos: as definições normativas, as definições descritivas, as definições de condensação e as definições complexas. Observa-se o exemplo a seguir:

[01]

[...] O conceito de pós-verdade evidencia que pessoas buscam entender algo pela sua própria opinião, o que desconsidera a busca por fatos objetivos. (T05)

O excerto em análise pode ser classificado de acordo com Perelman e Olbrechts-Tyteca ([1958] 2005) como argumento por definição descritiva, pois o excerto produzido pelo aluno apresenta o conceito de uma palavra num dado momento, que se constitui em um momento histórico, podendo assumir a postura de fato até ocorrer alguma contestação.

Outro argumento identificado nas análises é a regra de justiça que parte do princípio de que, se algo é válido para um, deverá ser válido para todos, tal como uma regra que, como o próprio nome já diz, preza pela justiça entre as partes. Para esse argumento, além de intercambiáveis, os objetos aos quais ele se aplica devem ser

idênticos. Entretanto, sabe-se que todos os objetos apresentam diferenças, cabendo decidir se estas são ou não relevantes, situação em que é valorizada a ideia de que todos devem ser tratados do mesmo modo (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, [1958] 2005).

É possível verificar que o orador, ao tratar do combate à disseminação de informações falsas, faz uso da regra de justiça:

[02]

Diante do exposto, as injúrias no mundo digital ocorre até mesmo com a pandemia Covid-19 vivenciada mundialmente nos dias atuais, fazendo com que diversas informações a respeito do vírus e possíveis curas para a doença fossem disseminadas na internet tendo como consequência falsos tratamentos e trazendo risco aos indivíduos. Pensando na ilegitimidade da internet o senado em junho de 2020 aprova a Lei 2630/2020, onde busca combater a disseminação de informações falsas sendo de suma importância para a coerência das referências buscadas e punindo as empresas que desrespeitam as clausulas. (T12)

No excerto acima, a referida técnica argumentativa pode ser notada quando se fala na aprovação de uma lei, o que configura uma regra de justiça válida, neste caso, para todo e qualquer indivíduo ou organização. Isso, como analisado anteriormente, traz a noção de igualdade perante os objetos.

O argumento de reciprocidade visa “aplicar o mesmo tratamento a duas situações correspondentes. A identificação das situações, necessária para que seja aplicável a regra de justiça, é aqui indireta, no sentido de que requer a intervenção da noção de simetria” (PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA, [1958] 2005, p. 250). Esse argumento foi identificado em uma das redações, como se pode observar no excerto a seguir:

[03]

Entretanto, **ao causar um dano injusto e denegrir a imagem de um inocente, ela deverá ser limitada e discriminada**, só poderá haver progresso (T02) (Grifo dos autores).

Essa noção de simetria se apresenta em dano injusto/deneigrir a imagem em oposição a ser limitada/discriminada, construída por meio desse argumento para levar o leitor à evidência da relação entre o antecedente e o conseqüente da situação.

O argumento de transitividade faz parte dos argumentos quase-lógicos e traz como base a noção matemática de transitividade. Isto significa que, se o objeto *a* está para o objeto *b*, assim como o objeto *b* está para o objeto *c*, logo o objeto *a* também estará para o objeto *c*.

Sobre isso, Perelman e Olbrechts-Tyteca ([1958] 2005, p. 257) explicam que “A transitividade é uma propriedade formal de certas relações que permite passar da afirmação de que existe a mesma relação entre os termos *a* e *b* e entre os termos *b* e *c*, à conclusão de que ela existe entre os termos *a* e *c*”.

No entanto, deve-se atentar à noção de que este argumento, assim como todos os argumentos quase-lógicos, trazem conclusões que não são necessariamente verdadeiras, mas, sim, prováveis. Tem-se um exemplo deste argumento de transitividade no fragmento a seguir, que trata do uso de robôs para a propagação de *fake news* em eleições presidenciais:

[04]

Sob essa vertente, é indubitável que as “fake news” buscam satisfazer interesses de um grupo, de forma a influenciar o maior número de pessoas de acordo com seus ideais e opor às ideias contrárias. **Nessas circunstâncias, o uso de robôs tornou-se primordial para atingir um maior alcance de indivíduos ligeiramente influenciáveis, que não analisam as informações e as compartilham apenas por instinto** (T07) (Grifo dos autores).

Nesse excerto, percebe-se a presença de um argumento de reciprocidade quando, ao citar os presidentes, o orador classifica, indiretamente, os seguidores destes como sendo pessoas “ligeiramente influenciáveis”, que “não analisam as informações” e que “compartilham apenas por instinto”.

Desse modo, é possível compreender que o argumento de transitividade, apesar de ser facilmente entendido, não é tão produzido pelos alunos, o que ocorre devido à necessidade de interligar/relacionar as proposições, ação que exige mais dos alunos do que outras técnicas argumentativas.

O argumento de comparação tem como intento aproximar objetos, buscando criar/encontrar um ponto em comum entre eles. Esta relação se estabelece com a busca por um objeto que seja mais conhecido, isso para que a aproximação entre eles seja mais crível ao auditório.

Para Perelman e Olbrechts-Tyteca ([1958] 2005, p. 274),

A argumentação não poderia ir muito longe sem recorrer a comparações, nas quais se cotejam vários objetos para avaliá-los um em relação ao outro. Nesse sentido, os argumentos de comparação deverão ser distinguidos tanto dos argumentos de identificação quanto do raciocínio por analogia.

Tal avaliação entre os objetos relacionados pode ser vista, por exemplo, no trecho a seguir:

[05]

Sob essa vertente, é indubitável que as “fake news” buscam satisfazer interesses de um grupo, de forma a influenciar o maior número de pessoas de acordo com seus ideais e opor às ideias contrárias. Nessas circunstâncias, o uso de robôs tornou-se primordial para atingir um maior alcance de indivíduos ligeiramente influenciáveis, que não analisam as informações e as compartilham apenas por instinto. **Para tanto, essa tecnologia se tornou protagonista durante campanhas presidenciais, tanto nos Estados Unidos, com a eleição do Donald Trump, como no Brasil, com a posse de Jair Bolsonaro** (T07) (Grifo dos autores).

Ao tratar do uso crescente de robôs propagadores de “fake News”, o orador estabelece uma relação de comparação entre a presença destes robôs nas campanhas presidenciais de Donald Trump e de Jair Bolsonaro, aproximando-os por meio de um ponto comum entre eles.

Dessa forma, o orador consegue validar sua tese perante o auditório ao aproximar os dois objetos citados, o que mostra que o argumento de comparação tem, quando bem utilizado, um eficiente poder de persuasão/convencimento.

A seguir, no primeiro excerto, demarca-se um argumento por vínculo causal e, no segundo, uma tentativa de elaborar o argumento supracitado.

[06]

Essa transmissão ocorre, com intenção, de angariar visualizações e aumentar a receita do meio onde ela está sendo divulgada, uma vez que notícias com manchetes sensacionais atraem mais pessoas do que títulos menos chamativos. (T03)

Segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca ([1958] 2005), os argumentos por vínculo causal podem permitir argumentação de três tipos, sendo a mais pertinente, para esta análise, a que tende a relacionar dois acontecimentos sucessivos por meio de um vínculo causal. Assim, levando em conta o excerto [06], observa-se que há uma relação causal entre a transmissão tensional de notícias falsas e o poder atrativo provocado por esse tipo de manchete, ou seja, a causa do sucesso das notícias falsas é o sensacionalismo. Ainda segundo os autores supracitados, a argumentação por meio da causa ocorre quando se trata de atos humanos, logo, é possível relacionar o excerto [06] como um argumento por vínculo causal.

A seguir, o excerto sobre a tentativa de argumento de vínculo causal:

[07]

[...] em quantidade, as “fake News” são proporcionais às informações. Isso ocorre porque, nas Redes Sociais, a dose de mensagens e notícias é enorme. (T04)

Há, também, o excerto [07] que trata de atos humanos, quando afirma que a quantidade de “fake News” é proporcional às informações e isso também ocorre nas redes sociais, entretanto não

há acontecimentos dados sucessivos entre as ideias, pois, o fato de, nas redes sociais, haver muitas informações, não culmina exatamente na criação de notícias falsas.

Ao tratar do descuido em checar a veracidade das informações, por exemplo, tem-se outro excerto da presença de um argumento de vínculo causal:

[08]

Outrossim, o descuido dos brasileiros em disseminar relatos adulterados também é responsável por afetar a saúde pública, pois o compartilhamento de informações errôneas na área medicinal, como dietas milagrosas e movimentos antivacinas, podem submeter o bem-estar dos indivíduos a riscos. (T09)

É possível verificar que o orador faz uso do raciocínio lógico para chegar à conclusão de que dietas milagrosas e movimentos antivacinas acabam prejudicando as pessoas ao ser compartilhadas, equivocadamente, estabelecendo, a noção de causa e efeito. Percebe-se que o mesmo ocorre no fragmento a seguir:

[09]

Diante do exposto, as injúrias no mundo digital ocorrem até mesmo com a pandemia Covid-19 vivenciada mundialmente nos dias atuais, fazendo com que diversas informações a respeito do vírus e possíveis curas para a doença fossem disseminadas na internet tendo como consequência falsos tratamentos e trazendo risco aos indivíduos. (T12)

Constata-se que o referido argumento, servindo como ferramenta para defender o posicionamento do orador, segue o mesmo *modus operandi* do excerto anterior, que relaciona a causa — que, neste caso, são as injúrias no mundo digital durante a pandemia — a uma consequência [a disseminação de informações falsas sobre a COVID-19 e os perigos à saúde que estas podem gerar].

Deve-se enfatizar, no entanto, que, por se tratar de um argumento quase-lógico, o argumento de vínculo causal está sujeito a incoerências/incompatibilidades, como mostra o excerto a seguir:

[10]

Nesse sentido, convém analisar a desinformação e suas consequências como um processo que se perpetua em um contexto histórico, visto que civilizações passadas já usufruíam de “Fake News” para potencialização de preconceitos e marginalização de outras classes sociais. (T10)

Nota-se que, apesar de existir a estrutura de um argumento de vínculo causal, o orador, não alcança os objetivos do referido argumento, isso devido à generalização das informações: ao não especificar o tipo de desinformação e a que civilizações passadas se referiam, o argumento torna-se muito mais uma afirmação do senso comum do que propriamente um argumento.

Veja-se a seguir um excerto a respeito do argumento pragmático:

[11]

Ao causar um dano injusto e denegrir a imagem de um inocente, ela deverá ser limitada e discriminada, **só assim poderá haver progresso** (T02) (Grifo do autor).

O excerto [11] pode ser analisado como pertencente ao argumento pragmático, Perelman e Olbrechts-Tyteca ([1958] 2005) afirmam que esse argumento desenvolve-se sem grandes complicações. Além disso, os autores supracitados apontam que tal argumento pode ser concebido como aquele que permite “apreciar” um ato consoante às suas consequências, sejam elas favoráveis ou não. Nesse excerto, especificamente na parte em destaque, há a análise de uma consequência a respeito de um ato injusto e ação a ser tomada diante de tal fato, sendo assim, é possível apreciar tal fato mediante sua consequência que é “poder haver progresso”.

Segue o excerto que apresenta o argumento de autoridade:

[12]

Uma instituição zumbi segundo o sociólogo Zygmunt Bauman, para quem isso ocorre quando há a falência de uma entidade beneficente ao povo, o que é constatado no momento em que o Poder Público negligencia essa problemática. (T06)

Quanto ao argumento de autoridade, Perelman e Olbrechts-Tyteca ([1958] 2005) definem-no como aquele que utiliza de juízos de uma pessoa ou de um grupo de indivíduos como forma de provar uma tese. Sendo assim, percebe-se claramente no excerto [12] que a negligência com a problemática das “fake News”, no Brasil, é fruto da falência de uma entidade beneficente ao povo. Assim, as ideias de Bauman citadas pelo autor da redação fundamentam a tese do aluno, que culpabiliza o Poder Público pela problemática em questão.

Na análise, identificou-se um excerto com o argumento de hierarquia dupla, pertencente aos argumentos baseados na estrutura do real. Como se observa neste excerto a seguir:

[13]

[...] Pode-se citar a correção de uma redação, pois quanto mais textos forem corrigidos em um mesmo intervalo de tempo, maior a probabilidade de um erro passar despercebido. (T04)

Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 384) afirmam que “Por vezes apresentam-se as hierarquias como vinculadas de tal maneira, que uma delas serve de critério ou de definição à outra”. Percebe-se que há uma hierarquia no excerto “[...] pois quanto mais textos forem corrigidos em um mesmo intervalo de tempo”. Essa hierarquia é respaldada com outro critério que se apresenta na continuidade do excerto “[...] maior a probabilidade de um erro passar despercebido [...]” ou seja, o critério é estabelecido na ideia de que quanto maior o número de correções menor a qualidade da correção. Entretanto, para fins de esclarecimento, há um vínculo entre as hierarquias encontradas no excerto, mas não há claramente uma associação de tal trecho com o tema proposta para a redação “As Fake News no Brasil”.

O excerto a seguir diz respeito ao Fundamento pelo caso particular do argumento pelo exemplo:

[14]

Um exemplo disso seria as páginas da internet do movimento antivacina, as quais compartilham dados mentirosos sobre os perigos das vacinas. (T06)

Perelman e Olbrechts-Tyteca ([1958] 2005) fazem importantes considerações a respeito do argumento pelo exemplo, que permitirá uma generalização, o seu uso implica um acordo prévio, pois é necessário que possa haver uma generalização a partir de casos particulares. Assim, quando ocorrer a utilização de fenômenos particulares em frequência, há alguma semelhança. Por essa razão, os autores supracitados concordam que há, nessa situação, um exemplo e não apenas informações isoladas. Dessa forma, no excerto [14], percebe-se a utilização da expressão “páginas da internet” no plural, sinalizando que não apenas uma página isolada, mas várias páginas antivacinas compartilham dados mentirosos sobre a segurança da vacinação, ou seja, há uma semelhança entre elas, implicando em uma generalização a partir de casos particulares, buscando não provar, mas deixar esclarecido o teor de tais páginas.

A seguir, observe dois trechos a respeito do argumento por ilustração, sendo [15] o argumento e [16] a tentativa de argumentar por ilustração.

[15]

A Revolta da Vacina, ocorrida em 1904, a ordem social do Rio de Janeiro foi abalada, uma vez que o povo estava desinformado sobre a necessidade da vacinação. (T06)

[16]

Como consequência desse comportamento irresponsável, inúmeros brasileiros são vítimas do **capitalismo das mídias digitais** e são possuem sua imagem prejudicada (T06) (Grifos dos autores).

De acordo com os autores, para compreender o argumento como ilustração, é necessário compreender que ele se difere do argumento pelo exemplo, pois a primeira busca reforçar a adesão a uma regra já conhecida e aceita. Já o exemplo, pretende fundamentar uma regra, deixar esclarecido algo, basta lembrar-se do [14], em que o excerto utilizou o termo “páginas” no plural para fundamentar, esclarecer a regra de que as páginas antivacinas compartilham informações mentirosas e perigosas, tornando a informação incontestável.

Ao retomar novamente a questão da ilustração, objetiva aumentar a presença de uma “imagem”, escolhida, muitas vezes, “[...] pela repercussão afetiva que pode ter” (PERELMAN E OLBRECHTS-TYTECA, [1958] 2005, p. 410). No excerto [15], é mencionado o acontecimento histórico da Revolta da Vacina, ou seja, uma informação já conhecida e aceita socialmente, utilizada para reforçar o argumento por meio de um caso particular, ocorrido no Rio de Janeiro, dos problemas relacionados à vacinação por causa de notícias falsas. Logo, pode-se enfatizar a questão da intenção de aumentar a presença de uma imagem pela sua repercussão afetiva, pois a revolta da vacina causou muitas mortes, quando a prevenção, por meio da vacina, poderia ter salvado a população. Assim, a alusão ao sofrimento vivido pelos brasileiros em 1904 e os sofridos, atualmente, ambos devido às falsas notícias, reforça uma regra já conhecida e aceita.

Já no excerto [16], segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca ([1958] 2005), tem-se uma tentativa de argumentar por ilustração, uma vez que o excerto em destaque “capitalismo das mídias digitais” é pouco preciso em direcionar a uma regra já estabelecida. Além disso, a repercussão afetiva que tal informação pode ter, não é claramente válida, pois não há precisão a respeito dessas mídias digitais, pois elas podem ser vários grupos reunidos, mas não se pode estabelecer que esteja se referindo apenas as mídias televisivas, por exemplo, que usam além da voz, imagens para atingir sua pretensão.

Ainda sobre a ilustração, Perelman e Olbrechts-Tyteca ([1958] 2005) tecem um breve e importante comentário para o uso de tal argumento, valendo-se de ficção. A respeito disso, observe o excerto a seguir:

[17]

Esse fato é retratado na saga “Harry Potter”, escrita por J. K. Rowling, quando o jornal “O Profeta Diário” omite que Lorde Voldemort está vivo. (T04)

De acordo com os autores, quando uma regra é suficientemente conhecida, a ilustração pode ocorrer facilmente. Entretanto, seguindo o raciocínio dos pensadores e levando em consideração o excerto [17], um indivíduo não conhecedor da saga literária “Harry Potter” pode não relacionar bem a circulação do jornal “O profeta Diário” com a temática das notícias falsas. No excerto em questão, há a colocação do jornal e o que ele omitiu é possível que a ilustração ocorra facilmente, caso contrário, possivelmente, não seria uma regra suficientemente clara para todos.

Ademais, há outra técnica argumentativa pertinente, embora pouco evidenciada no *corpus* desta pesquisa, o argumento por meio de metáfora, enquadrado no grupo dos argumentos que fundam a estrutura do real. Perelman e Olbrechts-Tyteca ([1958] 2005) destacam que o valor argumentativo da metáfora está na força persuasiva resultante daquilo que é aceito culturalmente. A seguir, o excerto analisado:

[18]

[...] Pode-se exclamar que as raízes se espalham bastante quando bem alimentadas. (T01)

É possível perceber claramente a associação da temática da redação analisada com “As Fake News no Brasil”. Tal associação deve-se ao comparar o tema da redação com “raízes bem alimentadas”, nela há uma aceitação e assimilação cultural por parte do escritor/leitor, pois o Brasil é um país que fomenta a agricultura. A metáfora presente no excerto “[...] raízes que se espalham quando bem alimentadas” exprime como essa mazela de notícias falsas podem repercutir, socialmente, de forma acelerada.

Analisou-se, ainda, o excerto demarcado a seguir:

[19]

É indispensável salientar que com o bombardeamento de informações na era digital, é preciso que haja uma separação, por parte dos usuários, **do que é útil e daquilo que é fútil** (T03) (Grifos dos autores).

Há no exemplo, embora não muito presente no *corpus* em questão, mas pertinente para esta análise, o argumento de Dissociação. Perelman e Olbrechts-Tyteca ([1958] 2005) explicam a existência das dissociações por meio da ideia de que não é plenamente possível haver apenas uma ligação de ideias. Ainda sob essa perspectiva, Perelman e Olbrechts-Tyteca ([1958] 2005) enfatizam que há na dissociação uma forma indevida de associação entre elementos que deveriam estar separados, uma vez que são opostos. Esse argumento tenta “solucionar a incompatibilidade do discurso para restabelecer uma visão coerente da realidade” (FERREIRA, 2010, p. 167). Dessa forma, tomando por base o excerto [19] em destaque, percebe-se com clareza a necessidade, de acordo com o que foi posto pelo autor da redação, de separar o que é “útil” do “fútil”, pois a junção de tais informações pode ser prejudicial para os “consumidores” de conteúdo alienados pela “Era digital”.

Por fim, observou-se que as técnicas argumentativas fizeram-se presentes em redações do gênero Enem de alunos do 1º ano do Ensino Médio. Ademais, deve ser levado em consideração também a importância das tentativas de argumentar, pois mesmo que o aluno não tenha atingido a complexidade de uma determinada técnica, é notória a tentativa de articular ideias em prol da defesa de uma tese.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A produção textual no estilo do gênero redação do Enem de alunos de 1º ano do Ensino Médio analisada nesta pesquisa

apresentou a incidência de técnicas argumentativas, havendo recorrência em ambos os esquemas: de ligação [associação] e de dissociação, houve, entretanto, maior incidência de argumentos do esquema de ligação.

Acerca desse esquema, houve incidência nos textos de argumentos quase-lógicos: por definição e de reciprocidade. Já nos argumentos baseados na estrutura do real, identificou-se o vínculo causal (relação causa e feito/meios e fins) e o argumento de autoridade. Nos argumentos que fundam a estrutura do real, percebeu-se maior incidência nos textos do argumento pelo exemplo e ilustração. Quanto ao esquema de dissociação, identificou-se um exemplar referente ao par útil/fútil.

Essa diversidade de técnicas argumentativas identificadas ao longo da análise demonstra que, apesar dos alunos aprenderem por meio dos melhores exemplares da redação do Enem nota 1000, a produção textual ainda apresenta argumentos “engessados” à tese, uma vez que os discentes não refletem sobre a construção argumentativa. Essa não reflexão pode se apresentar, por exemplo, nas citações [argumento de autoridade] que tentam respaldar o argumento, mas que não estão totalmente relacionadas ao problema em questão.

Identificam-se também algumas redações que apresentam uma tentativa de uso da técnica argumentativa. Isso não invalida a produção textual, mas indica a necessidade de compreensão acerca do caráter que há em um texto argumentativo. Essa compreensão do processo de argumentação, por meio de produções textuais de discentes ao longo do Ensino Médio, contribui para auxiliar no ensino-aprendizagem e eficiência na construção de textos de natureza argumentativa, o que abrange não apenas o gênero redação do Enem como também a diversidade de gêneros argumentativos.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Retórica**. Tradução Manuel Alexandre Júnior, Paulo Farmhouse Alberto e Abel do Nascimento Pena. 2 ed. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, [384-322 a. C.] 2005.

ARISTÓTELES. **Retórica**. São Paulo: EDIPRO, [384-322 a. C.] 2011.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica**. 4 ed. São Paulo: Makron Books, 1996.

FERREIRA, Luiz Antonio. **Leitura e persuasão: princípios da análise retórica**. São Paulo: Contexto, 2010.

FIORIN, José Luiz. **Argumentação**. 1 ed. 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto. 2018.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção Textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

OLIVEIRA, Flávia Cristina Candido de. **Um estudo sobre a caracterização do gênero redação do Enem**. 2016. 167 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística da UFC, Fortaleza, CE, 2016.

PERELMAN, Chaim; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado de argumentação: a nova retórica**. Tradução Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

REBOUL, Olivier. **Introdução à retórica**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

9

*Ana Cátia Colares
Viviane Vieira de Sobrinho
Maria Margarete Fernandes de Sousa*

TRADIÇÃO DISCURSIVA NO ENSINO DO TEXTO DISSERTATIVO- ARGUMENTATIVO (MODELO ENEM)

RESUMO

A prova de redação do Exame Nacional do Ensino Médio – Enem - é fundamental para aprovação dos candidatos. Atualmente, esse certame solicita a produção de um texto dissertativo-argumentativo³⁷. Tendo em vista que acreditamos que esse gênero, tal como a tradição de estudos sobre gêneros revela, apresenta uma estrutura composicional própria que precisa ser reconhecida pelos alunos para obtenção de sucesso na produção textual, buscamos apontar neste capítulo como a estrutura composicional desse gênero deve ser encarada como uma Tradição Discursiva, a fim de que se alcance o sucesso em sua escrita. Para isso, avaliamos o processo de produção textual de um estudante durante sete meses, construímos um modelo de aprendizagem e comprovamos sua eficácia para o ensino dessa árdua tarefa que é escrever. Nossa base teórica compreende, entre outros, os estudos sobre Tradição Discursiva de Kabatek (2005), Coseriu (1980), as pesquisas sobre gênero de Cavalcante *et al.* (2014,2021), bem como a abordagem sobre composição genérica de Swales (1990). Ao final da pesquisa, nossos resultados comprovam que a Tradição Discursiva do gênero estudado pode auxiliar na elaboração de modelos textuais que, junto do conhecimento dos docentes de língua portuguesa, podem facilitar o ensino de estratégias para o desenvolvimento da habilidade de escrita.

Palavras-chave: tradição discursiva; gênero; Enem.

37

Este artigo contém trechos do aporte teórico da dissertação de mestrado *Indícios de autoria em textos dissertativo-argumentativos do Exame Nacional do Ensino Médio - Enem*, e da tese de doutorado *O caráter autônomo dos dêiticos sociais em missivas dos séculos XVIII a XX: um estudo em tradições discursivas*.

INTRODUÇÃO

A noção de gênero está essencialmente relacionada à noção de texto. No princípio das pesquisas da Linguística Textual, de acordo com Koch (2003, p.21), o texto apresentou diversas facetas e significações. A priori, era concebido como unidade linguística (do sistema) superior à frase, sucessão ou encadeamento de frases, cadeia de pronominalizações ininterruptas, cadeia de isotopias e, até mesmo, um complexo de proposições semânticas.

À luz da Pragmática, o texto passou a ser visto, pelas teorias acionais, como uma sequência de atos de fala, pelas vertentes cognitivistas, como fenômeno primariamente psíquico, resultado, portanto, de processos mentais, e pelas orientações que adotam o pressuposto da teoria da atividade verbal, como parte de atividades globais da comunicação.

Para os estudos mais recentes na Linguística Textual, o texto é uma atividade verbal (oral ou escrita), que possui uma unidade temática, cujo sentido é produzido a partir de uma relação solidária entre quem o produz, quem o interpreta e o conjunto de elementos discursivos que se manifestam na sociedade. Conforme Koch e Elias:

O sentido de um texto não existe a priori, mas é construído na interação sujeitos-texto. Assim sendo, na e para a produção de sentido, necessário se faz levar em conta o contexto. (...) A produção de sentido realiza-se à medida que o leitor considera aspectos contextuais que dizem respeito ao conhecimento da língua, do mundo, da situação comunicativa, enfim (Koch e Elias, 2009, p. 57-59).

Essa concepção associa-se à ideia de que a comunicação não se faz a partir de partículas isoladas, a exemplo, fonemas, morfemas, palavras soltas ou frases soltas. Mais recentemente, Cavalcante; Brito e Lima (2021, p. 334, grifos dos autores) afirmam que não podemos dissociar o texto do seu contexto, nas palavras das

pesquisadoras: “tomamos as noções de *texto* e *contexto* como um lugar em que infinitas significações se constroem e se reconstroem mutuamente, porque, sob o ponto de vista da Linguística Textual (doravante LT) não há texto sem contexto”.

Dessa forma, a troca de comunicação e o sentido dos textos se estabelecem mediante entidades linguísticas “relativamente estáveis”, que identificamos como gêneros. Todo gênero traz consigo um propósito comunicativo, sendo uma atividade essencialmente funcional que apresenta um objetivo específico e uma intencionalidade, operando como um evento comunicativo que cumula, concomitantemente, ações linguísticas, sociais e cognitivas, conforme Swales (1990). Para o autor, todo gênero apresenta marcas linguístico-textuais que estruturam a composição do gênero, facilitando o uso de um gênero. A composição genérica é estabelecida a partir do propósito comunicativo e da comunidade discursiva.

Assim, Swales (1990) define propósito comunicativo como algo que depende das relações genéricas, pois “os gêneros têm a função de realizar um objetivo ou objetivos” (SWALES (1990) *apud* HEMAS; BIASI-RODRIGUES, 2005 p.114). Apesar de o autor reconhecer que os propósitos nem sempre estão explícitos nos textos, eles sempre apresentarão intenções que os identificarão em uma classe ou comunidade. Dessa forma, os propósitos comunicativos demonstram o objetivo do autor ao escrever um texto, encaixando-o em algum gênero.

De maneira análoga, a comunidade discursiva é que dá significado para os gêneros, pois é ela que reconhece essa prática em seu meio social e linguístico, adaptando um léxico específico para cada contexto compartilhado entre seus membros. A comunidade discursiva cria uma terminologia para um fim específico e próprio. Para Swales (1990), a análise de gêneros deve considerar o comportamento comunicativo dos membros, pois o nome dos gêneros pode se manter estável, enquanto, o gênero em si muda suas práticas sociais.

Ao considerar o referido ponto de vista, observamos o gênero a partir de ações sociais, isso implica avaliá-los segundo “tipificações socialmente derivadas, intersubjetivas e retóricas que nos ajudam a reconhecer e agir em situações recorrentes”. (BAWARSHI; JO REIFF, 2013, p.92). Em outras palavras, as diversas atividades que o convívio social impõe aos sujeitos produzem práticas mais ou menos recorrentes que, ao serem estabelecidas e reconhecidas pela sociedade, condicionam as práticas comunicativas, incluindo, portanto, os gêneros.

Tais práticas são estabelecidas por um processo diacrônico que estabelece padrões de mudança e permanência na organização textual, assim, embora saibamos que, conforme Cavalcante e Brito (2021), um contexto é único, portanto, um texto também é, no momento da produção textual, recorreremos não apenas ao contexto para a prática de escrita de um gênero, pois, é comum que recorramos a padrões genéricos que nos atualizam sobre a maneira adequada dessa produção.

Nesse ponto, ainda que não o conheçamos por nome, fazemos usos de um estudo filológico do gênero, reconhecido por estabelecer traços de mudança e permanência em estruturas textuais e pragmáticas chamado de Tradições Discursivas (doravante TD). Por TD vamos estabelecer neste capítulo a utilização de modelos textuais e pragmáticos que se mantêm ou se alteram em determinados contextos.

Os estudos de TD remontam às pesquisas de Coseriu (1980), que buscava uma opção para os estudos linguísticos com perspectiva histórica. Coseriu propõe uma releitura dos aspectos estruturalistas e estipula uma tripartição para os estudos da linguagem, em três níveis: Universal, Histórico, Individual. A intenção do autor era ligar aos estudos linguísticos de ordem estrutural, aspectos funcionais da linguagem.

Conforme Coseriu (1980, p.81), "a linguagem é uma atividade humana *universal*, que se realiza *individualmente*, mas sempre segundo técnicas *historicamente* determinadas" (grifos do autor). A partir das palavras do autor, notamos que, para ele, a linguagem está resguardada por um sistema que se concretiza pela fala, mas apenas se instaura pela norma social que rege o sistema e que pode se modificar diacronicamente.

Nesse ponto, concordamos com Kabatek (2005, p.159), para quem os falantes precisam aprender mais do que aspectos lexicais ou gramaticais para se fazerem compreender, pois é necessário que aprendam a finalidade comunicativa e entendam que "qualquer relação que se pode estabelecer semioticamente entre dois elementos de tradição (atos de enunciação ou elementos referenciais) evocam uma determinada forma textual ou determinados elementos linguísticos".

São essas palavras de Kabatek (2005) que o aproximam do ponto de vista teórico sobre gêneros em que mencionamos Swales (1990) e nas considerações sobre texto de Cavalcante e Brito (2021), que nos apoiamos para pesquisar sobre o gênero redação de vestibular, mais especificamente o gênero dissertativo-argumentativo, cobrado nas propostas de redação do Exame Nacional do Ensino Médio – Enem.

Tendo em vista que acreditamos que esse gênero, tal como a tradição de estudos sobre gêneros revela, apresenta uma estrutura composicional própria que precisa e deve ser reconhecida pelos alunos para obtenção de sucesso na produção textual desse exame. Assim, buscamos apontar como a estrutura composicional desse gênero deve ser encarada como uma Tradição Discursiva, a fim de que se alcance o sucesso em sua produção.

Logo, aquilo que é reconhecido pela comunidade discursiva de alunos do Ensino Médio e amplamente divulgado na internet e em

redes sociais com o nome de “esqueleto de texto” ou “modelos textuais” deve ser reconhecido como uma estratégia de estudos para o estabelecimento de um modelo textual e genérico na mente dos alunos.

Diante do exposto, julgamos esta pesquisa pertinente para o ensino, pois, embora tenhamos pesquisado em bancos de repositório de pesquisa e trabalhos acadêmicos, não encontramos uma definição oficial para a forma que estamos aqui denominando de “esqueleto de texto”. Porém, nossa prática em sala de aula e como corretoras de redação em cursos e em bancas de concurso nos oferecem meios para apresentarmos um conceito próprio.

Assim, chamamos de “esqueleto de texto” toda estrutura textual que apresenta recursos composicionais para a produção escrita de uma redação. Esses recursos são mecanismos gramaticais, como formas de coesão referencial (conjunções, locuções conjuntivas), mas são, sobretudo, estruturas marcadas que buscam inserir nas redações modelo Enem repertório sociocultural, argumentos e proposta de intervenção – conclusão. Acreditamos que o uso direcionado desse recurso pode auxiliar no processo de autonomia/autoria dos estudantes diante da prática de produção textual, tendo em vista que o manual do participante do Enem pouco explica o que é autoria.

Somado a isso, a avaliação passa a ideia de valorização da forma, da organização textual, deixando a revelar aspectos discursivos, que são essenciais para a realização da ação criadora do autor. Dessa forma, contemplar no ensino de produção textual os elementos contextuais, pragmáticos, como advoga a TD levam ao produtor do texto imprimir em sua escrita originalidade e a responsividade, permitem que o candidato do Enem marque a sua própria autoria na redação, processo que explicamos em outro tópico deste trabalho. Em suma, as aulas de produção textual precisam trabalhar o aspecto discursivo. Entender sobre TD pressupõe entender o que é discurso.

Ainda que a produção textual por meio de “esqueletos de texto” seja reconhecida por professores e pesquisadores da área como uma forma empobrecida de apreender estratégias de escrita, defendemos que nessa prática reside o estudo de um modelo estrutural que guarda práticas textuais e pragmáticas, assim como preconiza a TD.

Antes, porém, de demonstrarmos como o uso de “esqueletos de texto” pode, em alguma medida, contribuir para o ensino de produção textual, é preciso reconhecer que o gênero dissertativo-argumentativo solicitado no Enem é um gênero único, figurando com uma estrutura composicional própria, isso mostraremos na próxima seção.

Logo, a organização deste trabalho contemplará o conceito de gênero textual exigido no certame do Enem, a definição de padrões textuais desenvolvidos para a fixação dos componentes retóricos do gênero exigido pela prova de redação do Enem, bem como a aplicação de nossa proposta, realizada a partir de uso de métodos qualitativos.

REDAÇÃO MODELO ENEM

Definir uma produção textual e caracterizá-la como boa ou ruim em bancas de concursos e vestibulares envolve o estabelecimento de critérios que contribuem para a manutenção do reconhecimento de uma estrutura composicional, pois, sempre que um aluno/candidato é penalizado, com algum “erro” por uma banca examinadora, é construído um padrão estrutural, ou seja, estabelece-se um modelo de organização composicional para o gênero em produção, facilitando para o aluno a compreensão do que se aprende como “aquilo que podemos ou não colocar no texto”.

Em relação ao gênero dissertativo-argumentativo padrão Enem não é diferente, a cada ano, professores e alunos leem com mais atenção o manual do candidato em que são disponibilizadas as principais diretrizes para a correção da prova subjetiva (BRASIL, 2022).

Tendo em vista que a avaliação do Enem tem destaque nacional, pois a depender das notas obtidas no exame, os alunos podem pleitear vagas em cursos de ensino superior em todo o país. Por essa razão, a avaliação se torna uma forma de condicionar a prática docente, muitas vezes, prescritiva. Isso pode fazer com que as aulas de Língua Portuguesa e cursos preparatórios para o Enem possam limitar o desenvolvimento da escrita autoral.

Com isso, as aulas de produção textual seguem um caminho, muitas vezes, contraditório, pois, de um lado os professores se veem diante de padrões que não indicam um caminho para os alunos, já que foi considerado “errado” para criar uma autonomia na produção; de outro, ao excluir o padrão considerado ruim, os professores são “forçados” a indicar uma opção de caminho aos alunos. Afinal, no afã pela aprovação, qual aluno vendo uma penalidade no seu texto não perguntaria: “então, professor, o que posso colocar no lugar?”

Quando o erro é considerado um problema gramatical, como um acento ou um problema ortográfico, sintático, o professor conhece a resposta e está embasado por uma tradição normativa e por um edital que preconiza a escrita do texto em “língua portuguesa padrão”. No entanto, quando os “erros” envolvem problemas de textualização como frases mal elaboradas, falta de coerência, repetição de elementos coesivos em excesso, como o professor pode apoiar as justificativas de sua correção?

Geralmente, o que ocorre é que o próprio professor, exímio conhecedor do gênero que está ensinando, já possui uma estrutura padrão, um modelo em sua mente no qual reconhece problemas textuais que um principiante na produção daquele gênero ainda não percebe. Assim, notamos que o professor é o primeiro a ter relações textuais marcadas em que reconhece elementos pragmáticos e contextuais para repassar ao aluno.

Logo, o professor, nesse caso, detém o reconhecimento de uma TD sobre o gênero dissertativo-argumentativo cobrado pelo Enem. O professor sabe das mudanças pelas quais o gênero passa ao longo dos anos e conhece os processos de mudança e permanência que atualiza a composição do gênero que poderá levar o aluno a obter nota máxima no exame.

Nesse ponto, defendemos que a TD do gênero redação do Enem é repassada sobretudo pela figura do professor que, embora desconheça, muitas vezes, o conceito teórico de TD, intuitivamente sabe que “uma TD é mais do que um simples enunciado, é um ato linguístico que relaciona um texto com uma realidade, uma situação etc., mas também relaciona esse texto com outros textos da mesma tradição” (KABATEK, 2005, p. 161).

No entanto, o conhecimento sobre uma TD reside nos falantes de uma determinada comunidade, ou seja, o professor não é o único capaz de reconhecer estruturas básicas que organizam a manutenção de um gênero como a redação solicitada pelo Enem. Além disso, diante do universo gigantesco de participantes do exame, em 2021 foram mais de 2 milhões, surgem muitas propostas de ensino as quais buscam oferecer soluções mágicas aos candidatos que buscam sua nota 1000.

Nesse mercado de aprovações, a oferta de “esqueleto de texto” tem a proporção gigantesca do exame, ademais, com o advento das redes sociais, essa busca por jovens que lutam por uma aprovação no Enem e sonham com a nota máxima no exame ganhou contornos sem limites. Muitos são os aprovados em cursos concorridos, como medicina, que dizem ter a melhor “fórmula” para esse feito.

Esse é, em nossa opinião, o grande perigo para a evolução da escrita e da produção textual desses jovens. Como apontam os estudos em TD, reconhecer um modelo de gênero, um padrão textual e pragmático é uma forma de se encaixar em uma comunidade discursiva e de alcançar êxito enquanto escritor.

Logo, o “esqueleto de texto” pode ser uma ferramenta útil a um aluno que busque melhorar sua escrita, desde que esse aluno esteja orientado adequadamente, pois a redação do Enem também apresenta seu padrão de mudança e permanência genérico, conforme pontua Oliveira (2016, p.107):

Na redação do Enem, exige-se que se respeitem certos aspectos estruturais caracterizados na estrutura composicional, a articulação de ideias e a organização da argumentação. A participação de atores sociais é representada por quem produz o texto e também por quem avalia o texto. Como as instituições de ensino orientam de alguma forma os alunos a reproduzirem a estrutura da redação do Enem, podemos afirmar que a reprodução dos textos analisados que tiraram nota 1.000 é, ao mesmo tempo, produção de estruturas de novo, bem como exemplo de estruturas disponíveis como um meio para a ação. Isto é, elas se constituem em modelos disponíveis para a futura memória, a interpretação e o uso (OLIVEIRA, 2016, p. 107).

Percebemos, portanto, com o discurso de Oliveira e com a proposta de reconhecimento de padrões genéricos da TD, que identificar estruturas comuns à redação do Enem não é equivocado e pode ser uma estratégia eficaz de aprendizado. No entanto, o que ocorre, na maioria dos casos, é que as pessoas incautas buscam por “esqueletos de texto” como fórmulas mágicas de aprendizado, sem o suporte profissional adequado. Logo, não são acompanhados por professores preparados ou acham que, apenas “jogando” as ideias nesse modelo textual, seu texto cumprirá todos os requisitos exigidos pela banca examinadora.

Nesse ponto, os “esqueletos de texto” são alvos da ojeriza dos professores que não percebem que já ensinam um modelo textual próprio, embora não denominem dessa forma e que, por outro lado, tais modelos são utilizados sem o devido acompanhamento em sala de aula. Diante desse impasse, o que propomos e apresentamos em nossa análise é o uso de uma estrutura composicional textual,

um “esqueleto de texto”, no acompanhamento dos alunos que estão no Ensino Médio e farão ou fizeram o Enem.

Tendo em vista que o “esqueleto textual” apresenta a composição retórica básica de um texto dissertativo-argumentativo, buscamos ensinar aos alunos que não basta preencher lacunas para obter sucesso na redação, mas também não é necessário começar um texto sem saber um caminho retórico por onde começar a inserir suas ideias.

Com isso, defendemos o uso de estruturas composicionais no ensino de produção textual, desde que tanto professor quanto aluno estejam conscientes da função desse “esqueleto”, ou seja, não servirá como uma fórmula matemática para um, nem poderá ser rechaçado pelo outro, devendo, portanto, ser encarado como um método para que tanto professor como aluno saibam corrigir erros e apontar caminhos para uma melhoria na produção textual.

A REDAÇÃO DO ENEM E UMA PROPOSTA DE ENSINO: O MÉTODO CERl

Com a finalidade de demonstrarmos a eficácia do uso correto de estruturas composicionais amparadas em modelos textuais e pragmáticos organizados a partir de uma TD, avaliamos as produções de 3 alunos em preparação para o Enem – 2021. As produções foram orientadas a partir da estruturação de uma metodologia própria, elaborada pelas autoras deste trabalho, que envolve os seguintes passos:

1. Compreensão do contexto temático envolvido na proposta de redação a partir de material multimodal para apreensão de repertório sociocultural;
2. Escrita de produção textual amparada em um modelo composicional reconhecido como uma TD na prática de escrita de redações modelo Enem;

3. Reescrita da produção textual, a fim de corrigir erros gramaticais e textuais encontrados nas produções;
4. Individualização de estratégias de escrita, buscando um modelo composicional próprio que abarque todos os passos retóricos do modelo composicional reconhecido pela TD do gênero estudado.

O método que elaboramos foi denominado CERI, sigla que reúne as iniciais dos passos para execução dos processos de produção textual. Salientamos que um desses passos é o reconhecimento de um modelo da estrutura composicional reconhecida pela TD do gênero dissertativo-argumentativo, ou seja, a utilização de um “esqueleto de texto” compreende o passo 2 dessa metodologia.

No entanto, é importante sublinhar que esse passo não é realizado isoladamente, o professor deve orientar sobre os movimentos retóricos presentes nessa estrutura textual, indicando, inclusive, meios para que o aluno possa, em breve, modificar tal estrutura composicional, desde que mantendo o sentido e a organização retórica de cada parágrafo, como demonstraremos posteriormente.

Ademais, o passo 3 de nossa abordagem compreende a reescrita da mesma produção textual realizada no passo 2, esse ponto é fundamental para desenvolver as habilidades de escrita e a independência da produção do aluno, pois nesse passo, o professor deve incentivar seu pupilo a “colocar suas ideias” no papel, sempre orientando, conforme estabelecido pelo padrão composicional reconhecido pela TD do gênero dissertativo-argumentativo.

Enfatizamos a relevância da reescrita da produção textual apoiadas em Geraldi (1984, p. 62) que afirma ser a reescrita “o objetivo essencial das atividades em análise linguística”, processo de ensino que não visa apenas às correções gramaticais, aspecto crucial em nossa metodologia cujo objetivo é auxiliar no desenvolvimento das habilidades de escrita dos alunos.

Esses dois passos reiteram a máxima dos estudos em TD que avaliam traços de mudança e permanência em estruturas textuais, logo, colocando em prática essa metodologia, tanto professor quanto aluno desenvolvem, na prática, uma TD do gênero mencionado, a fim de manter tanto o padrão requerido pelo exame quanto a prática de escrita que favorece o desenvolvimento de habilidades únicas do aluno, como apresentar seu próprio posicionamento.

Salientamos que o uso de um “modelo textual” pronto deve ser utilizado para facilitar a apresentação do gênero, mas que é papel do professor defender a autonomia textual desse aluno, estimulando-o a preencher possíveis lacunas textuais com as ideias do estudante, tendo em vista que compete ao professor apontar as falhas na argumentação textual, indicando soluções para tal problema. Ao fazer isso, o aluno é estimulado a desenvolver sua argumentação e pode encontrar formas de melhorar sua produção textual.

A fim de exemplificar o que estamos chamando de “esqueleto de texto”, inserimos a seguir um modelo construído pelas autoras, desse modo, pretendemos demonstrar, ainda, como os alunos podem usá-lo para apoiar suas ideias, além disso, nossa pretensão é demonstrar como esse tipo de estrutura funciona como uma âncora que serve de modelo estrutural, marcando uma Tradição Discursiva no gênero estudado.

NA SOCIEDADE BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA **TESE**.ISSO SE DEVE A **argumento 1** e **argumento 2**. FATOS QUE DEMANDAM AÇÕES MAIS EFICAZES DE **agente da proposta de intervenção**.

NESSÉ SENTIDO, **argumento 1** É UM GRAVE PROBLEMA QUE AFETA [**PALAVRAS-CHAVES DO TEMA**] [INSERIR INFORMAÇÕES, DADOS, EXEMPLOS], INDICANDO A URGÊNCIA EM RESOLVER O/A [RETOMAR PALAVRAS-CHAVES DO TEMA].

ALÉM DISSO, **argumento 2** PODE SER PREJUDICIAL/BENÉFICA PARA [**PALAVRAS-CHAVES DO TEMA**], POIS [INSERIR INFORMAÇÕES, DADOS, EXEMPLOS]. ESSES EXEMPLOS APONTAM PARA A NECESSIDADE DE [RETOMAR PALAVRAS-CHAVES DO TEMA].

PORTANTO, [RETOMAR TESE]. LOGO, [PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: AGENTE - DETALHAMENTO - AÇÃO - MODO - FINALIDADE]. RETOMAR IDEIAS INICIAIS.

Fonte: elaborado pelas autoras, 2019.

Como mencionamos anteriormente, avaliamos as produções de três alunos em preparação para o Enem – 2021, no entanto, devido ao espaço reduzido para apresentação de nossos resultados, trouxemos os apontamentos de um estudante, bem como sua evolução nesse processo de escrita. Salientamos que estamos avaliando as habilidades de escrita do aluno conforme sua escolaridade, aluno do último ano do ensino médio, logo, não será nosso objetivo julgar a pontuação que poderia ser obtida pelo aluno no Enem – 2021.

Nossa aplicação demonstra como a metodologia CERL pode auxiliar alunos com grande dificuldade na escrita a evoluir e melhorar seu desempenho enquanto produtor textual. É certo que o gênero que focamos na pesquisa foi o dissertativo-argumentativo, devido aos objetivos pessoais dos alunos. No entanto, os passos metodológicos³⁸ podem ser colocados em práticas com diversos gêneros, sendo necessário que o professor tenha suporte profissional e apoio da gestão escolar para aplicá-los. Vamos demonstrar como o método funciona na prática a partir das redações de um aluno que acompanhamos no ano de 2021, nossa análise segue na próxima seção.

APLICAÇÃO DO MODELO E DO MÉTODO CERL

As redações que serviram para demonstrar a aplicação da metodologia CERL neste artigo foram produzidas por um único aluno no período de maio a novembro de 2021, ou seja, durante 7 meses de preparação do aluno para o Enem do mesmo ano. O aluno cursava o terceiro ano do ensino médio em uma escola pública do estado do Ceará, a fim de manter o sigilo e a identidade do aluno não

38 Enfatizamos que ao nos referimos a “passos metodológicos” estamos fazendo menção ao processo referido no item 2 deste capítulo e não necessariamente a um modelo de texto específico, tal modelo, denominado “esqueleto textual”, pode ser desenvolvido e/ou adaptado pelo professor a partir de sua experiência com a turma, bem como mediante seu planejamento de curso.

revelaremos seu nome, o nome de sua escola, de sua cidade ou de qualquer dado pessoal que possa comprometer o sigilo da pesquisa.

Durante esse período, o aluno produziu 17 redações de temas variados, todas do mesmo gênero (dissertativo-argumentativo), entre essas produções não estamos contabilizando as produções de reescrita, ao contabilizar também os textos escritos novamente esse aluno produziu 34 textos. Salientamos que o aluno apresentava grande dificuldade na produção textual, como esperamos comprovar com o texto de sua primeira produção apresentado a seguir.

Antes, porém, convém destacar que a metodologia CERl favorece o desenvolvimento da escrita, a partir do hábito estabelecido entre produções iniciais e reescritas, auxiliando ainda mais aqueles que têm dificuldade em escrever. Também devido ao espaço para discussão, não apresentaremos todas as redações do aluno, mas somente uma produção inicial, uma produção no meio do percurso de ensino e a produção final, já próximo ao exame.

A produção inicial do aluno foi sobre o tema “Desafios para o desenvolvimento da educação financeira no Brasil”, antes de produzir esse texto, o aluno teve acesso ao material de compreensão multimodal para leitura. Nesse material, ele encontrou textos, mídias, gráficos sobre o tema e houve um debate para compreender melhor a temática e sobre o que ela trata. Além disso, o aluno foi apresentado à estrutura composicional que representa o modelo de TD do gênero dissertativo-argumentativo, salientando os principais passos retóricos de cada parágrafo do gênero.

A esse respeito, apoiamo-nos nas palavras de Oliveira (2016, p.107) para quem: “[A] redação do Enem exige que se respeitem certos aspectos estruturais caracterizados na estrutura composicional, a articulação de ideias e a organização da argumentação”. Logo, o modelo composicional que caracteriza a TD do gênero é marcado

por esses elementos destacados por Oliveira (2016), com a finalidade de ensinar ao aluno a organizar suas ideias em um texto com sentido.

Ainda assim, a primeira produção do aluno foi confusa e prevaleceu em seu texto a desorganização estrutural e a má orientação das ideias, como podemos notar:

Produção 1 - Desafios para o desenvolvimento da educação financeira no Brasil – Maio 2021

Na comédia, “Os delírios de consumo de Beck Boom”, retrata uma jovem com um horrível hábito do consumo compulsivo. Apesar de ser uma grande jornalista vive fugindo de suas contas. Mesmo sendo apresentado em forma de comédia, mostra uma grande realidade brasileira da falta de educação financeira e controle que envolve muitos.

Em primeiro, na educação brasileira necessita uma grande educação para agir aperfeiçoando as finanças. O filósofo José Pio Martins cita que “seu lugar depende de suas escolhas de hoje”. Portanto, cuida da sua educação financeira. Isso ocorre, pois muitos não tem acesso a esse ensino nas escolas e caso tenha não são desenvolvidos de maneira eficaz, trazendo muitas consequências aos jovens do planejamento do seu próprio dinheiro por não ter sido ensinados principalmente sem sua vida escolar. Assim, muitas vezes o jovem tem enormes dificuldades em controlar seu salário, contudo se o problema não for resolvido afetará as novas gerações.

Além disso, o descuidado do governo em levar esse assunto em todos os pilares sociais e educativos agrava mais essa problemática, pois é o grande responsável pela qualidade de vida da comunidade. Então o estado acaba deixando essa brecha com as finanças, que devem ser ensinadas em escolas e agravando cada vez mais.

Entretanto, na direção de resolver essa controvérsia o Ministério da Educação é responsável pelo ensino brasileiro deve preparar projetos que usam a implementação da educação financeira com aulas didáticas e atuais, libera materiais completos e gratuitos para todos o acesso. Dessa forma, terá uma sociedade formada sobre o assunto assim evitando o consumismo e trabalhando o autocontrole.

Como é possível notar, o texto apresenta, em alguns trechos, a tentativa de replicação do modelo composicional oferecido (“esqueleto de texto”), porém o aluno usou equivocadamente esse recurso, apenas inserindo ideias que julgou importantes para fundamentar sua opinião, sem de fato encaixá-las adequadamente, dando coerência e sentido ao texto.

Julgamos que isso ocorreu devido ao pouco espaço entre a aula em que apresentamos os passos do método CERL e a produção textual. Além disso, o aluno ainda não estava habituado a essa metodologia, fatos que ocasionaram sua dificuldade inicial.

Salientamos que, embora o texto esteja predominantemente confuso na apresentação dos argumentos e da opinião sobre o assunto, louvamos a tentativa do aluno de inserir repertórios socioculturais apresentados no passo 1 da metodologia (Compreensão do contexto temático envolvido na proposta de redação a partir de material multimodal para apreensão de repertório sociocultural), conquanto seja notório o uso desses exemplos sobre o tema de maneira confusa, o aluno busca comprovar suas ideias com fatos, exemplos e dados de conhecimento geral. Notamos que o uso desse repertório não é produtivo, ou seja, relacionado com a tese do aluno, pois o texto está confuso e fica difícil compreender qual sua opinião de fato.

Outro ponto significativo são os recorrentes erros de gramática, palavras com grafia incorreta, falta de acentos, períodos justapostos que contribuem para a confusão de sentido na apresentação das ideias do aluno. Todos esses pontos são facilmente corrigidos e explicados no momento da reescrita do texto, passo seguinte do método.

Além disso, a proposta de intervenção, conclusão do texto dissertativo-argumentativo modelo Enem, deve seguir 5 passos retóricos amplamente conhecidos e divulgados pelos professores de redação. A conclusão desse texto deve apresentar uma proposta de intervenção para o problema apresentado no tema, tal proposta deve ser elaborada com a inserção de cinco elementos: AGENTE (quem pode solucionar o problema?); AÇÃO (o que pode ser feito para resolver o problema?); MODO (como colocar essa ação em prática?); FINALIDADE (para que isso deve ser feito?) DETALHAMENTO (informação extra sobre algum desses elementos).

No texto inicial do aluno, a proposta de intervenção está incompleta, faltando os passos de modo e finalidade, além de os passos agente e ação estarem confusos, dificultando a apreensão da conclusão do aluno. Logo, podemos notar que a primeira produção do aluno apresentou uma grande quantidade de passos inadequados para a correta execução do gênero. Durante a preparação para o exame, o aluno conseguiu uma significativa evolução, como podemos ver na seguinte redação cujo tema foi “Segurança digital no Brasil”:

Produção 2 - Segurança digital no Brasil – Outubro 2021

Na sociedade brasileira contemporânea, a segurança digital é frágil. Isso se deve ao silenciamento midiático e a falta de esclarecimento populacional, fatos que demandam ações governamentais mais eficazes.

Nesse sentido, percebe-se o silenciamento midiático presente no problema. Para Djalma Ribeiro, “o silêncio é cúmplice da violência”, tal silêncio está presente na segurança digital dos brasileiros tendo em vista que bilhões de usuários sofrem golpes diariamente, mas não denunciam esses crimes, contribuindo para a fragilidade das relações financeiras digitais, por exemplo.

Além disso, a falta de esclarecimento populacional é um grave problema que afeta a segurança digital, pois, segundo a instituição Ipsos Mori, o Brasil já foi considerado o país mais alienado do mundo, com baixos índices de escolaridade, aumentando as chances de crimes no meio digital, principalmente aqueles de natureza sexual. Com intuito de diminuir esses números, o governo busca melhorar leis que punam esses criminosos, como o estabelecimento da lei Carolina Dickman.

Portanto, o Governo Federal deve incentivar as denúncias sobre esses crimes, por meio de campanhas publicitárias que visem aumentar a punição para os criminosos, buscando esclarecer sobre os riscos de golpes e crimes no ambiente digital. Desse modo, a sociedade brasileira poderá seguir com dias mais pacíficos.

Nessa produção, o aluno conseguiu organizar melhor suas ideias, apresentando mais coerência na disposição dos argumentos e na exposição de sua tese. Há uma identificação de um planejamento textual, marcado na introdução pelos argumentos “silenciamento midiático” e “falta de esclarecimento populacional” que são desenvolvidos nos parágrafos posteriores, bem como são parcialmente retomados na conclusão.

Embora ainda possam ser encontradas dificuldades na apresentação das ideias, bem como na escrita de aspectos gramaticais, o aluno apresentou uma considerável evolução em alguns meses de acompanhamento, utilizando a metodologia CERI e a estrutura composicional que apresenta o modelo de TD do gênero estudado.

Ainda que já tenha ocorrido uma evolução louvável nessa produção, a última produção do aluno expõe o que para nós é mais significativo da presença de uma TD no gênero dissertativo-argumentativo: um percurso textual que apresenta aspectos de mudança e permanência de passos retóricos do gênero, isso fica claro na produção a seguir, cujo tema é: "Caminhos para o estabelecimento da educação socioemocional no Brasil"

Produção 3 - Caminhos para o estabelecimento da educação socioemocional no Brasil - Novembro 2021

Ao se pensar na educação socioemocional no Brasil, é possível afirmar que a ausência de uma educação socioemocional é vergonhosa. Isso se deve a incapacidade governamental e a silenciamento midiático, fatos que demandam ações mais eficazes do Estado e das escolas.

Nesse sentido, o silenciamento midiático é um grave problema que afeta a educação brasileira, pois inibe a liberdade de pensamento nas instituições, favorecendo práticas prejudiciais a educação socioemocional, como o "bullying". A esse respeito, o filósofo Foucault afirma que muitos temas são suprimidos para manter a estrutura de poder na sociedade, contribuindo para a dificuldade em associar relações socioemocionais nas escolas.

Além disso, a incapacidade governamental é prejudicial a educação socioemocional, pois os currículos escolares priorizam matérias cujos conteúdos nem sempre serão úteis a vida dos estudantes, distanciando a escola da vida emotiva dos alunos. Isso agrava o problema e requer ações urgente para solucioná-lo.

Portanto, o Ministério da Educação, órgão governamental responsável pela organização dos currículos escolares, deve incentivar o ensino de conteúdos que sejam realmente úteis aos alunos para que haja uma identificação deles com o aprendizado, desse modo o aluno vai enxergar na escola um local de desenvolvimento da educação e diminuir a prática de "bullying" entre os jovens.

Como é possível notar, nessa produção o aluno segue uma orientação textual mais coerente, apresentando menos lacunas nas ideias desenvolvidas, acreditamos que isso ocorreu devido ao fato de o aluno ter compreendido que o "esqueleto textual" deve ser usado

como âncora para apresentação de suas ideias, mas não deve ser encarado como o único caminho a seguir.

Com isso, julgamos que o aluno compreendeu as marcas textuais que caracterizam os processos de mudança e permanência que identificam uma Tradição Discursiva no processo de elaboração do gênero dissertativo-argumentativo, nos moldes do padrão julgado pelo Enem, assim, atribuímos ao uso de um modelo textual, como o que disponibilizamos, a diminuição na dificuldade do aluno de compreender as marcas da TD que identifica o gênero estudado.

Observamos que, nessa última produção, o aluno teve êxito na apresentação da proposta de intervenção, ainda que sua conclusão não apresente alguns dos pontos retóricos que marcam esse passo, como a retomada das ideias iniciais, a presença de todos os elementos da proposta de intervenção configura a compreensão desse componente retórico do gênero dissertativo-argumentativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante ao que foi exposto no presente capítulo, julgamos que a metodologia CERl contribui para que o aluno tenha êxito na compreensão do gênero abordado, pois o uso de um “esqueleto de texto” colabora para fixar em sua memória textual os passos retóricos que configuram a tradição discursiva do gênero dissertativo-argumentativo.

É importante salientar, ainda, que o sucesso do aluno nessa compreensão não ocorre apenas pelo uso do “esqueleto textual”, mas também pela orientação adequada do docente que precisa indicar as adequações e as inadequações no processo de produção textual desse gênero, a fim de certificar o discente de como usar adequadamente essa ferramenta de aprendizado.

Outro ponto que gostaríamos de destacar é que os “esqueletos textuais” seguem mudanças contínuas apoiadas no conhecimento dos professores que os elaboram, bem como apoiados nas correções das próprias redações do Enem, pois é comum que alunos e professores se debrucem sobre os textos que garantem nota máxima nos exames anteriores, com o intuito de encontrar pistas que possam melhorar e adequar seus próprios modelos textuais.

Isso demonstra como a Tradição Discursiva do gênero dissertativo-argumentativo está em constante aplicação de traços de mudança e permanência dos passos retóricos que marcam esse gênero, indicando que o uso de estruturas como os “esqueletos textuais” podem ser, desde que adequadamente utilizados, úteis no aprendizado do gênero.

Destarte, a proposta de “esqueleto textual” apresentada neste trabalho pode ser considerada obsoleta por professores de redação, acostumados a desenvolverem materiais para apropriação da escrita. Em todo caso, o uso dessa proposta demonstrou-se eficaz no ensino inicial da produção textual argumentativa, já que consideramos que o produtor das redações alvo desta pesquisa conseguiu compreender a composição retórica do gênero estudado.

É imperativo, porém, que façamos uma ressalva: o uso de nossa metodologia e do “esqueleto de texto”, conforme exposto neste artigo, não substituem o ensino de uma produção textual autônoma e independente que deve ser estimulada, inclusive, para preenchimento das lacunas textuais que existem nos “esqueletos textuais”. Portanto, sempre será papel do professor de produção textual estimular a leitura e o debate em sala de aula, com a intenção de garantir a formação de produtores textuais independentes.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **A redação do Enem 2022: Cartilha do participante**. Brasília, 2022.
- BAWARSHI, Anis S.; REIFF, Mary Jo. **Gênero**: história, teoria, pesquisa, ensino. Tradução Benedito Gomes Bezerra. São Paulo: Parábola, 2013.
- CAVALCANTE, Mônica; CUSTÓDIO FILHO, Valdinar; BRITO, Marisa. **Coerência, referenciação e ensino**. São Paulo: Cortez, 2014.
- CAVALCANTE, Mônica.; BRITO, Marisa. Angélica. ; OLIVEIRA, Rafael. Lima. **A relevância do texto e da interação no contexto digital**. Calidoscópio (UNISINOS), v. 19, p. 333-344, 2021.
- COLARES, Ana Cátia Silva de Lemos. **O caráter autônomo dos dêiticos sociais em missivas dos séculos XVIII a XX**: um estudo em tradições discursivas. Orientadora: Maria Margarete Fernandes de Sousa. 2021. 190 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-graduação em Linguística, Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021.
- COSERIU, Eugenio. **Lições de linguística geral**. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 1980.
- FILLMORE, Charles. **Lectures on deixis**. California: CSLI Publications Stanford, [1984]1997.
- HEMAS, Bárbara.; BIASI-RODRIGUES, Bernadete. **A proposta sociorretórica de John M. Swales para o estudo de gêneros textuais**. In: MEURER, J.L.; BONINI, A; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.) **Gêneros: teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola, 2005.
- GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula: leitura e produção**. Cascavel: Assoeste, 1984.
- KABATEK, Johannes. **Sobre a historicidade de textos**. Tradução de José da Silva Simões. In: **Linha d'água**. 17. São Paulo: USP/APLL, 2005.
- KOCH, Peter; OESTERREICHER. **Lengua hablada en la Romania**: español, francés, italiano. Madrid: Gredos, 2007 [1990].
- KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção de sentidos do texto**. São Paulo: contexto, 2003.

KOCH, Ingedore Vilça; Vanda Maria ELIAS. **Ler e escrever. Estratégias de produção textual**. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

OLIVEIRA, Flávia Cristina Cândido de. **Um estudo sobre a caracterização do gênero redação do Enem**. 2016. 167f. – Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-graduação em Linguística, Fortaleza (CE), 2016.

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

SOBRINHO, Viviane Vieira de. **Indícios de autoria em textos dissertativo-argumentativos do Exame Nacional do Ensino Médio - Enem**. Orientadora: Maria Margarete Fernandes de Sousa. 2020. 104 f - Dissertação (Mestrado em Linguística) - Programa de Pós-graduação em Linguística, Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.

10

*Ana Rosa Angelim Saldanha
Maria Cilânia de Sousa Caldas*

ARGUMENTAÇÃO E MULTIMODALIDADE EM ANÚNCIOS PUBLICITÁRIOS DE CAMPANHA COMUNITÁRIA

DOI: 10.31560/pimentacultural/2023.98348.10

SUMÁRIO

RESUMO

Este trabalho visa demonstrar a correlação entre a argumentação e as multisssemioses – linguagem verbal e não verbal – em gêneros textuais no meio digital, tendo em vista que uma nova sociedade leitora vai se ampliando desde a Educação Básica. Sob à luz da Teoria da Multimodalidade (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) – determinando como diferentes linguagens constroem o sentido do texto – e os princípios da argumentação (PERELMANN; TYTECA, 2014) – trabalhada em sala de aula, em textos multimodais – vislumbra-se a perspectiva de desenvolver no aluno o senso crítico. Para tanto, foram selecionados vinte anúncios publicitários de campanha comunitária (previamente estudados) do contexto social de saúde pública na pandemia da COVID-19, dentre os quais selecionamos três para o corpus da pesquisa. No decorrer da análise dos textos, optamos por trabalhar com os anúncios cuja divulgação ocorreu após a implementação da vacina. Assim, analisamos a construção visual do anúncio, bem como seu teor argumentativo sob a perspectiva das linguagens verbal e não verbal. As considerações finais evidenciam a interação entre professores e alunos no uso de textos multimodais no cotidiano dos jovens, em sala de aula e nos diversos contextos sociais.

Palavras-chave: anúncio publicitário; multimodalidade; argumentação.

INTRODUÇÃO

A crescente importância dos textos multimodais em todas as mídias digitais levou-nos ao desenvolvimento da análise de anúncios publicitários de campanha comunitária, pois as inovações tecnológicas estão em franca ascendência e acabam exercendo influência no cotidiano de seus usuários. Tendo em vista a correlação entre a argumentação e as multissemióticas – linguagem verbal e não verbal – é perceptível a propagação dos gêneros textuais em meio virtual, conferindo mais dinamismo às informações que circulam em meio social.

Buscamos entender, então, a formação de uma nova sociedade leitora que vai se ampliando desde a Educação Básica, visto que no processo de ensino e aprendizagem de alunos do 9º Ano, por exemplo, já são usados aparatos tecnológicos – *smartphones*, *tablets*, *notebooks* – que oferecem uma infinidade de gêneros textuais digitais (MARCUSCHI, 2010), os quais modificam os modos de ler, de escrever e de se comunicar.

Sob a ótica aqui vislumbrada, entendemos que no cotidiano escolar, e fora dele, alunos, professores e os demais públicos em geral convivem com um leque de gêneros textuais que afeta diretamente a todos (CALDAS, 2014). Por assim dizer, o contexto social de saúde pública na pandemia da Covid-19 viabilizou um mote propício à produção de anúncios de campanha comunitária, cujo objetivo principal visa alertar pessoas de todas as idades sobre os perigos da disseminação do Coronavírus, bem como acerca da prevenção – por meio do hábito de lavar as mãos e usar máscara, a princípio, e depois, por meio da vacinação contra o vírus.

Pelo que se coloca, consideramos para o *corpus* da pesquisa textos multimodais de perfil argumentativo disponibilizados em ambiente digital, encontrados na internet, tanto em páginas de notícias, de informativos, de sites do Governo Federal como em páginas

de redes sociais – *Instagram, Facebook, Twiter*, entre outras. Isso se deve ao fato de que boa parte do público de leitores, incluindo alunos de 9º Ano, teve acesso irrestrito – durante a época da pandemia – a uma variada gama de anúncios divulgados exaustivamente em ambientes digitais, numa situação de comunicação de apelo coletivo.

Fazendo jus ao exposto, as teorias que embasam esta pesquisa são a Teoria da Multimodalidade, de Kress e Van Leeuwen (2006) e a Teoria da Argumentação, de Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996). Em relação à multimodalidade, selecionamos como categorias de análise elementos verbais e visuais que, sobrepostos, encaminhem à qualificação dos referentes – no caso, imagens, cores, palavras – e que, utilizados estrategicamente, promovem a argumentação a fim de convencer o leitor. Com relação às categorias de análise da argumentação, selecionamos os valores e sua hierarquização visto que a maneira como o auditório hierarquiza os seus valores ainda mais importantes que os próprios valores, assim como os lugares da argumentação que são depósitos imaginários que fundamentam esses valores ou hierarquias.

Sob a perspectiva de análise pela qual optamos, entendemos que a multimodalidade e a argumentação visíveis nos anúncios publicitários selecionados estão intrinsecamente relacionadas. De fato, os elementos representativos da primeira – linguagem verbal e não verbal – e os da segunda – valores e hierarquização – imbricam-se na tessitura organizacional do gênero textual em destaque. Isso se dá em todo o corpo do texto verbal e/ou imagético, seja por meio da interseção entre as cores da imagem e o alcance do auditório a ser conquistado, seja por meio da interseção entre as palavras e o poder de persuasão sobre o público.

MULTIMODALIDADE E ARGUMENTAÇÃO: PERFIL DO ANÚNCIO PUBLICITÁRIO

A manifestação de novas tecnologias de comunicação que demandaram novas práticas multissemióticas contribuiu para que Kress e Van Leeuwen (2006) criassem a Teoria Multimodal do discurso ou Teoria da Multimodalidade, cuja essência diz respeito à comunicação atual, que veicula gêneros textuais multimodais em mídias diversas, atuando em sistemas semióticos diferentes e integrados (CALDAS, 2021). Trata-se de material de estudo voltado para separar categorias de análise semiótica, visto que a multimodalidade é o termo apropriado para determinar como diferentes modos semióticos dialogam na construção de um texto (VIEIRA; SILVESTRE, 2015).

Acerca dessa lógica, Kress e Van Leeuwen (2006) empenharam-se na elaboração de material acessível a todos, de forma a contemplar os diferentes modos de representação do significado, que atendessem especialmente os diversos textos multimodais presentes em nosso dia a dia. Para tanto, investiram na criação de uma gramática de cunho imagético – Gramática de Design Visual – envolta em ideologias e contextos histórico-sociais e culturais, tendo como conceitos semióticos a noção de escolha, de contextos e de funções semióticas já sugeridas por Halliday (1985), em sua Gramática Sistemico-funcional, ícone representativo da linguagem verbal.

Sob essa perspectiva, Kress e Van Leeuwen (2006) lançaram-se em um percurso de estudos a fim de analisar os aspectos de uma imagem. A partir dessa ideia, passaram a considerar o conhecimento, as convicções ideológicas, a visão de mundo apresentada, a cor, o enquadramento da imagem, entre outros elementos multissemióticos que compõem textos multimodais.

Tudo isso só foi possível porque Kress e Van Leeuwen (2006) reconheceram que manifestações linguísticas – independentemente da situação de comunicação – não poderiam ser representadas pela fala e pela escrita, pois os eventos comunicativos refletem diferentes contextos sociais e culturais, aos quais são associadas relações entre linguagem verbal e linguagem não verbal. E essas relações caracterizam-se por ajudar na formação do sentido do texto multimodal da campanha comunitária, quando se fala na construção da argumentação.

De fato, a argumentação está presente no nosso cotidiano, desde criança, argumentamos. O choro do bebê, ao sentir fome ou falta da mãe, é uma forma de argumentar; as crianças argumentam por um brinquedo, na adolescência, os jovens argumentam, quando querem ir ao cinema com a turma de amigos, tentando persuadir os pais para que concordem com o passeio. Sendo dessa forma, a argumentação está em todas as fases de nossa vida. Ao nos tornarmos adultos, argumentamos com as pessoas no intuito de persuadi-las na defesa de nossa opinião. Ao defendermos uma tese, segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014), buscamos isso através do acordo, pois, na argumentação, diz-se que há um acordo entre orador e auditório, na busca pela adesão das teses ao seu assentimento, isto é, o orador sempre busca essa adesão através de um processo dialógico que leva em conta as crenças e os valores desse auditório entre outros fatores que constituem a argumentação.

A BNCC (BRASIL, 2017 p. 143), sintonizada com os fenômenos da comunicação, apresenta as habilidades a serem desenvolvidas no trato com o texto no Ensino Fundamental, de forma ampla, quais sejam:

(EF04LP69) Identificar e analisar os efeitos de sentido que fortalecem a persuasão nos textos publicitários, relacionando as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados, como imagens, tempo verbal, jogos de palavras, figuras

de linguagem etc., com vistas a fomentar práticas de consumo conscientes. (EF69LP05) Inferir e justificar, em textos multissemióticos – tirinhas, charges, memes, gifs, etc. (BRASIL, 2017, p. 143).

O documento apresenta ainda as competências a serem desenvolvidas nos educandos.

Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos. (BRASIL, 2017, p.67)

Dessa forma, há de se trabalhar a argumentação na sala de aula em textos multimodais, como anúncios de campanha comunitária, memes, charges, na perspectiva de desenvolver no aluno o senso crítico, frente à grande diversidade de gêneros que circulam no nosso cotidiano, incluindo nesse âmbito os advindos da tecnologia digital.

Para se investir em um trabalho sistemático sobre a argumentação nos diversos textos a serem explorados em sala de aula, não se pode perder de vista os princípios defendidos por Pelreman e Olbrechts-Tyteca (2014), tais como os valores, as hierarquias e os lugares que dão sustentabilidade às discussões.

OS VALORES

Os valores são a base da argumentação, pois recorre-se a estes para motivar o auditório a fazer certas escolhas e não outras e sobretudo para justificar estas, de modo que se tornem aceitáveis ou não.

Em conformidade com Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014), o auditório pode ser de duas formas: o auditório particular e o universal. No caso do auditório particular, temos uma classe de alunos,

por exemplo, que se caracteriza como já conhecida pelo professor e à qual já se podem atribuir valores que lhes são pertencentes. Já o auditório universal caracteriza-se por um público maior e heterogêneo como, por exemplo, os expectadores de um telejornal ou os usuários de um *site*, que atingem a milhares de ouvintes ou seguidores.

Quando se tenta persuadir alguém, segundo Abreu (1999), não somente fazemos com que o auditório concorde com a nossa causa como fazemos com que a abrace, pois o convencimento se dá pela razão, enquanto a argumentação se dá pela paixão. Destarte, precisamos conhecer o nosso auditório, para sabermos os valores hierarquizados por ele, já que essa hierarquização é mais pertinente ao campo da argumentação do que os próprios valores.

Tomemos, por exemplo, um auditório composto por uma comunidade católica freiras, caso o palestrante diga que a castidade não é um valor importante, ele não irá conseguir a adesão desse auditório, certamente. Ou um grupo de aprendizes alunos que assistem a séries de TV querendo comentar sobre essa opção de entretenimento e o professor diga que não concorda com esse tipo de programação, ficarão decepcionados, diante da reação desse professor. Sem dúvida, devemos considerar os valores elencados pelo auditório para alcançar o sucesso na argumentação.

Vale dizer que existem valores que são universais, ou seja, se aplicam a todo tipo de auditório, como por exemplo, a honestidade o bem a lealdade, a justiça ou a veracidade, mas mesmo assim esses exigem uma discussão contextualizada, amparada por prós e contras, para que a aceitação do auditório se efetive de forma compatível.

AS HIERARQUIAS

Segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014, p. 90), a argumentação se esteia não só nos valores, mas também nas hierarquias,

tais como a superioridade dos homens sobre os animais ou dos deuses sobre os homens, essa hierarquia, podem ser concretas ou abstratas, como por exemplo: concreta, a hierarquia dos homens sobre as coisas; abstrata, a hierarquia de prevalência do que é justo sobre o útil.

Conforme nos diz Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014, p. 92)

As hierarquias de valores são, decerto, mais importantes do ponto de vista da estrutura da argumentação do que os próprios valores. Com efeito, a maior parte destes, são comuns a um grande número de auditórios. O que caracteriza cada auditório é menos os valores que admite do que o modo como os hierarquiza.

Portanto, há de se observar não só os valores, mas suas hierarquias, ou seja, a maneira como as pessoas as hierarquizam, a fim de conhecer o auditório para que a argumentação se torne mais eficaz e consistente.

OS LUGARES DA ARGUMENTAÇÃO

Da mesma forma que se trata de fundamentar valores e hierarquias, temos também os lugares da argumentação que são depósitos imaginários como se fossem agrupamentos com o fim de encontrar os argumentos com mais precisão. São eles: lugar de quantidade, lugar de qualidade, lugar de ordem, lugar do existente, lugar de pessoa e lugar do preferível.

Lugar de quantidade

Entende-se por lugar de quantidade os lugares comuns que afirmam que alguma coisa é melhor que outra por razões quantitativas, por exemplo, o que é mais duradouro é mais estável ao que é menos, como se o mérito fosse proporcional ao número de

pessoas que prestam serviços, como por exemplo, os educadores teriam mérito maior do que outras pessoas por se constituírem em uma profissão que forma todas as outras. A premissa do lugar de quantidade é que o todo é maior do que a parte, diante disso deve ser mais valorizado.

Lugar de qualidade

Os lugares da qualidade irão reforçar a argumentação ao passo que se contesta a questão do número, nesse lugar, a qualidade é mais importante em detrimento da quantidade, é o valor do único em oposição ao vulgar, ao corriqueiro, ao comum, temos, por exemplo aqui o valor dos amantes que é um valor precário, visto que tem instabilidade, em relação ao valor dos esposos que é estável, duradouro ou espera-se que seja.

Lugar de ordem

Aqui, tem-se a superioridade do que vem primeiro em relação ao que vem depois, como por exemplo, uma promoção por antiguidade no emprego, consideração da experiência adquirida; o acesso à fila em caixas de agências bancárias, cumprimento do princípio da prioridade; e assim por diante.

Lugar do existente

Nesse lugar, parte-se do princípio de que devemos valorizar o existente em detrimento do que não existe. Tomemos por exemplo um casal que deseja oficializar a união, porém ainda não pode comprar a tão sonhada casa própria nem conseguiu um emprego fixo, então, o desejo de contrair o matrimônio tão sonhado deverá ser adiado, já que não conseguiu ainda concretizar o feito. O lugar do que há concretamente prevalece em relação ao que é imaginado ou desejado.

Lugar de pessoa

O lugar de pessoa dá preferência à essência da pessoa humana. Pode-se ter como exemplo o fato de um político que diz valorizar a educação somente com a construção de várias escolas, em detrimento da valorização dos profissionais do magistério. Diante dessa situação, o político está valorizando as obras e colocando em segundo plano a valorização dos profissionais, que realmente trabalham em prol da educação e que estão na linha de frente. Certamente, prédios e estruturas escolares, sem os devidos profissionais, deixam impraticável o serviço educacional.

Lugar do preferível

Seguindo ainda Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014), temos também os lugares do preferível, que são as premissas de ordem da dedução que estão sujeitas a discussão.

METODOLOGIA

O *corpus* apresentado nesta pesquisa é composto de três anúncios, que foram selecionados entre vinte anúncios publicitários de campanha comunitária – todos analisados previamente – relacionados com o momento da pandemia de COVID-19. No decorrer da análise prévia, podemos constatar que os anúncios de campanha comunitária observados se dividiam em duas fases.

A primeira fase, de *quando ainda não se tinha a vacina*, consistindo na conscientização da doença, caracterizando-se por textos instrucionais de como fazer para se prevenir do vírus, como lavar as mãos, usar álcool em gel, usar máscara, manter distanciamento entre as pessoas. A segunda fase, de quando houve a chegada da

vacina aprovada pela Anvisa e se deu a distribuição para Estados ainda para outros países. Os textos aí utilizados também tinham o caráter de chamadas, mas não se caracterizavam como instruções propriamente ditas.

Durante a segunda fase, no entanto, houve muitas controvérsias e mesmo a geração de notícias falsas, *Fake News*, juntamente com uma série de argumentos falaciosos sobre os efeitos colaterais das vacinas, incluindo até uma atitude negacionista, por parte de algumas pessoas, no que tange à vacinação.

Diante destes fatos supracitados, buscamos selecionar anúncios de campanha comunitária pertencentes à segunda fase, visto que havia aí uma argumentação no discurso do texto multimodal pertinente para ser explorado com turmas de alunos em oficinas de leitura e interpretação.

As turmas sugeridas para serem trabalhadas com esta proposta de atividade foram as de nono ano, por já demonstrarem habilidades de desenvolver a criticidade e um maior juízo de valor, que os adolescentes normalmente têm adquirido na faixa etária que lhes corresponde.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, pois segundo Marconi & Lakatos:

A metodologia **qualitativa** pressupõe uma análise e interpretação de aspectos mais profundos da complexidade do comportamento humano. “[...] fornece análise mais detalhada sobre investigações, hábitos, atitudes e tendências de comportamentos.” (MARCONI; LAKATOS, 2005, p. 269).

Como a prática da argumentação, em sala de aula, demanda habilidades e competências complexas de raciocínio a serem manifestadas pelos alunos, justificamos, assim, nossa adesão à referida metodologia.

DA LEITURA AO ENSINO

A proposta de se trabalhar com o texto multimodal em sala de aula visa envolver o aluno com o leque de textos multissemióticos que o cerca, seja no ambiente escolar, familiar ou de entretenimento. Tendo em vista que o livro didático e os *sites* da internet envolvem uma variedade de gêneros discursivos de teor persuasivo, entendemos que a teoria da multimodalidade de Kress e Van Leeuwen (1996, 2006), bem como a teoria da argumentação de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014) contribuem para contextualizar a mensagem de textos multimodais em que a saúde pública constitui o mesmo ponto de interesse para toda a sociedade. Ademais, fora do contexto escolar, os jovens estudantes são frequentemente orientados – por meio de anúncios de campanhas comunitárias – a adquirir hábitos saudáveis.

Eis, então, que o anúncio 1, adiante, é um exemplo bastante ilustrativo na perspectiva da teoria de Kress e Van Leeuwen (2006 [1996]). Trata-se de um texto multimodal de campanha comunitária cuja função social tem como propósito gerar uma identificação imediata entre o produtor e o leitor (orador e auditório, na teoria da argumentação).

Conforme podemos observar no anúncio, a imagem procura associar a pandemia da covid-19 ao uso da vacina contra o corona vírus – propagador da doença. O cenário multimodal é construído aí por meio da ação de um princípio integrador do uso de vários recursos semióticos, como imagem, cor, traços, tipografia, que ressaltam a contribuição de todos os elementos utilizados para o todo significativo na composição do texto visual.

Dessa forma, a composição multimodal do anúncio 1 configura-se como exemplo de exploração de duas semioses – verbal e não verbal, seja pela combinação das cores azul e vermelho, que simulam o poder da vacina e o perigo do vírus, seja pela representatividade destas na defesa da vida de jovens e idosos, seja pelo uso dos elementos tipográficos (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006).

Com isso, entendemos que as semioses da linguagem verbal no anúncio em análise “A vacina não é apenas uma questão individual, é uma questão de saúde pública” e “Se proteja e proteja o próximo. Vacine-se!” demonstram bem a noção de contexto que, segundo Halliday (1985), perpassa a linguagem verbal e atinge a não verbal. Sob essa perspectiva, a fim de atingir o objetivo da leitura multimodal, as semioses da linguagem verbal e visual formam um todo homogêneo em alertar o leitor para a importância da vacinação, em um contexto de saúde pública.

Anúncio 1



Fonte: Faceres Anúncios de campanha Comunitária acesso em 18/07/2022.

Por outro lado, no anúncio 1, na perspectiva da teoria de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014), temos o argumento de que o valor da ciência está acima do valor do senso comum na hierarquia de valores, visto que o argumento diz que a vacina não é questão individual, e sim de saúde pública. Observamos aqui, também, o lugar de quantidade, pois o fato de se vacinar não cabe a si, não é uma decisão individual, mas sim uma questão de saúde pública, ou seja, tem-se o todo em detrimento do individual, o pensar na coletividade, em o vírus não circular, não em uma decisão própria. É preciso desenvolver no educando o senso de coletividade, na busca do bem

comum. Aqui, temos também o valor de pessoa, em proteger o próximo, não apenas a si, na busca de atingir a imunidade de rebanho, apregoada pelos especialistas e imunologistas.

Quanto ao anúncio 2, entendemos que estamos diante de um cenário multimodal de conscientização às avessas, no que diz respeito à relação entre produtor e leitor (orador e auditório). Isso se deve ao fato de que antes é feita a desconstrução da necessidade e da importância da vacina, perceptível pelo plano de fundo da imagem, representada por diversos tipos de balões de fala de cor azul escuro, em moldura lateral vertical de cor cinza enevoadada, a qual sugere obscuridade e/ou indistinção. De fato, o emprego de balões de formatos diferentes revela que parte da população assume posturas distintas em relação à eficácia das vacinas, suscitando dúvidas e questionamentos.

A partir daí, começa a ser construído o cenário de extremos das semioses da linguagem verbal, cujo sentido oscila entre “Fato ou Fake” e o questionamento “As vacinas são indispensáveis num cenário de pandemia?” Trata-se de uma composição textual em que o foco não é apresentar respostas, mas sim alertar a população sobre o transtorno que certas discussões podem causar. Neste caso específico, a peça publicitária em si demonstra que as multissemioses sofrem influências motivadas pela globalização, pela tecnologia e pela multimodalidade, de acordo com a situação de comunicação (VIEIRA; SILVESTRE, 2015).

Dito isso, observamos que o anúncio apresenta em suas semioses não verbais elementos visuais, em primeiro plano, representados pelos balões de fala nas cores azul piscina e vermelha, os quais se destacam pela expressividade na construção do sentido do texto. Explicando melhor, entendemos que o balão vermelho exhibe além do nome *fake* uma marca específica do meio digital, um ponto de exclamação dentro de um círculo, sugerindo algo inexato ou pouco claro. Por outro lado, o balão azul piscina exhibe além do nome

“Fato” uma marca dentro de um círculo – também do meio digital – sugerindo algo exato e esclarecido.

Além do mais, em perspectiva abrangente, podemos perceber que o produtor do anúncio busca acentuar, de forma marcante e por meio de pistas visuais (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), a aproximação entre os modos semióticos selecionados para compor, entre primeiro plano – balões de fato e de *fake*, vidro de vacina e seringa – e plano de fundo – balões de formatos diferentes na cor azul escuro – a base de seu texto multimodal. A ideia aqui é que, paralelamente à imagem dos balões, a imagem do vidro de vacina e da seringa simbolizam elementos visuais de forte poder apelativo, demonstrando que a multimodalidade organiza o conjunto de recursos semióticos para a produção de sentidos, facilitando, assim, os caminhos da leitura multimodal para o leitor.

Anúncio 2



Fonte: coronavirus.ceara.gov.br acesso em 19/07/2022

O anúncio 2, visto pelo prisma da teoria da argumentação, tem na linguagem verbal uma indagação, “As vacinas são indispensáveis num cenário de pandemia?”. Acima disso, temos em destaque

“fato *ou fake*, ou seja, deixa para o leitor tirar suas próprias conclusões, o termo em inglês “fake” remete à “Fake News”, ou seja, notícias falsas as quais eram publicadas constantemente no contexto pandêmico, levando à população a indagar se realmente era possível confiar na vacina, no conhecimento científico ou nos argumentos, Tomemos, por exemplo, a argumentação pelo ridículo: “Quem tomar a vacina vira jacaré”. Uma afirmação é ridícula quando entra em conflito sem justificção com outra opinião. Segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014). Esse argumento está vinculado ao fato de uma regra ser transgredida ou combatida de modo inconsciente, por ignorância da própria regra. O argumento pelo ridículo ainda, por se opor à lógica, pode causar consequências desastrosas numa dada sociedade.

Tem-se aqui também o valor da ciência, epidemiologistas, que estudam o contexto pandêmico, assim como a logomarca de um governo do Estado que é um argumento de autoridade, visto que, à medida que se lança uma campanha como essa, pretende-se atingir o maior número de cidadãos, visando a um auditório universal, para que se sintam incentivados a tomar a vacina sem nenhum receio.

Dando continuidade à análise dos textos multimodais selecionados, encontramos no anúncio 3, em meio aos ensinamentos de KRESS (2010), o exemplo de que a imagem pode ser empregada como referência a diversas linguagens que vão ao encontro do contexto que envolve a saúde pública no cenário pandêmico da Covid-19. A ideia é mostrada de forma simples e objetiva a partir do momento em que o produtor emprega duas mãos como elemento visual a fim de levar o leitor a refletir sobre o sentimento de coletividade que deve envolver a todos.

Para tanto, as semioses da linguagem visual constroem uma relação intertextual ao sugerir que, uma vez juntas, duas mãos além de lavarem uma a outra podem ajudar a combater o mal que parece espreitar a saúde pública. Isso ocorre devido à percepção de que uma terceira cor surge na interseção entre as cores bege e azul das mãos, visto que estas, ao se encontrarem, sugerem um tom bege

azulado de aspecto translúcido, como se fosse uma consequência do olhar crítico do leitor. Sob essa ótica, o anúncio 3 envolve delimitada representatividade de cores, mas projeta seu significado de forma muito expressiva e abrangente.

Ao dar continuidade à leitura visual do anúncio 3, o aluno pode ser levado a perceber que a mudança cromática (VIEIRA; SILVESTRE, 2015) na imagem das mãos contribui, também, para a construção da identidade da sociedade que, embora revele traços distintos entre seus membros, tem objetivos similares. Tanto é que as duas mãos sobrepostas representam o hábito de higiene mais básico do ser humano – lavar as mãos. Ademais, a imagem das mãos repousa em pano de fundo de cor lilás, transmitindo purificação física e mental.

Quanto às semioses da linguagem verbal, o texto do anúncio 3 emprega uma frase de efeito “uma mão lava a outra”, sugerindo uma ideia de ajuda coletiva, cujo sentido relacionado às cores das mãos chama toda a sociedade para se conscientizar acerca da importância da prevenção de hábitos simples, como a higiene das mãos e, ao mesmo tempo, promove a ideia de solidariedade, respeito e cuidado com o próximo.

Anúncio 3



Fonte: site SMS de Taquara RS acesso em 17/07/2022.

O anúncio de campanha comunitária de nº 3 suscita várias informações para os aprendizes, primeiramente no tocante às maneiras de prevenção do vírus, que ocorreram numa fase inicial, como lavar as mãos para evitar o contágio entre outros cuidados e logo depois, numa segunda fase, veio a vacinação de onde se pode inferir na campanha comunitária “Porque uma mão lava a outra” a ênfase de que se faz necessária uma atitude de colaboração interpessoal, que todos precisam aderir à vacinação para que o vírus pare de circular.

No anúncio de campanha comunitária supracitado, temos a presença do lugar de quantidade, pois o que conta aqui é a imunização e a proteção de todos, o valor novamente da ciência e do conhecimento em detrimento do senso comum.

O fato é que percebemos que, nos anúncios publicitários analisados, o olhar para a multimodalidade da linguagem instiga a fluência para a busca de argumentos na construção do sentido do texto. Assim, o gênero em estudo alcança proporções de aceitação do público em geral e isso se deve ao fato de que as semioses da linguagem verbal e não verbal são cuidadosamente articuladas, de modo a persuadir um auditório que pode ser formado tanto por alunos do 9º Ano como por toda a comunidade escolar e ainda pela sociedade amplamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observa-se nesta pesquisa como a exploração do texto multimodal atrelado ao ensino da argumentação, em sala de aula, é vista como uma forma de protagonismo e empoderamento social. Sob essa perspectiva, é imprescindível desenvolver propostas de ensino do vernáculo amparadas pela linguagem verbal e não verbal e que se sustente em prática social dos educandos, ressignificando o ensino da Língua Portuguesa.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) menciona, entre os objetivos do Ensino de Língua Portuguesa, que a argumentação deve primar pela verdade, ou seja, deve ser fundamentada em fatos, dados e ações confiáveis. Dessa forma, o argumento pode ser formulado, negociado e ter como objetivo a defesa de ideias e/ou pontos de vista condizentes com decisões que respeitem os direitos humanos, bem como a consciência socioambiental.

Dessa forma a argumentação é inerente a uma prática discursiva, a um contexto social que produz situações de comunicação apropriadas para desenvolver o público, mesmo o jovem aluno, nas discussões coletivas de sua comunidade.

Nesse sentido, convém que o professor aja como meditador do processo ensino-aprendizagem, sistematizando o ensino do texto multimodal, atrelado e associado às teorias de argumentação, com a intenção de formar jovens que sejam protagonistas e participantes efetivos nas ações da sociedade. Destarte, esta pesquisa contempla as práticas linguageiras de leitura e de oralidade tão necessárias ao letramento escolar.

REFERÊNCIAS

ABREU, Antônio Suárez. **A arte de argumentar**: gerenciando razão e emoção. Cotia: Ateliê Editorial. 2021

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

CALDAS, Maria Cilânia de Sousa. **A inter-relação entre a metafunção composicional e o dispositivo argumentativo na construção da persuasão em e-mails promocionais**. 2014. 171f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-graduação em Linguística, Fortaleza, 2014.

CALDAS, Maria Cilânia de Sousa. **Multiletramentos e multimodalidade em livro didático de português do ensino médio**. 2021. 208 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-graduação em Linguística, Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021.

HALLIDAY, MICHAEL. **An introduction to functional grammar**. London: Edward Arnold, 1984-1985.

KRESS, GUNTHER; VAN LEEUWEN, THEO. **Reading images: the grammar of visual design**. 2 ed. London: Routledge, 2006 [1996].

MARCUSCHI, LUÍS ANTONIO Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. *In*: MARCUSCHI, LUÍS ANTONIO. & XAVIER Antônio Carlos. **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

VIEIRA, JOSÊNIA.; SILVESTRE, CARMINDA. **Introdução à Multimodalidade: contribuições da gramática Sistêmico-funcional, análise de discurso crítica e semiótica social**. Brasília: UNB, 2015.

PERELMAN, Chaim; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado de argumentação: a nova retórica**. Tradução Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

11

*Lucineide Matos Lopes
Maria Margarete Fernandes de Sousa*

***ETHOS,
SEMIOLINGÜÍSTICA
E ENSINO:***

REFLEXÕES EM ANÚNCIOS
PUBLICITÁRIOS DE PERFUME

SUMÁRIO

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar a construção do *ethos* na Teoria Semiolinguística como subsídio para uma prática docente crítica em aulas de leitura e compreensão de textos da Educação Básica. Assim, exploramos o conceito de *ethos* (CHARAUDEAU, 2013a), além de reflexões sobre a Semiolinguística e o ensino (MONNERAT, 2021; PATTRESI, 2021; REBELO, 2021); e a prática educativo-crítica (FREIRE, 2011). No que tange à metodologia, caracteriza-se pelo tipo analítico-discursivo por meio de uma análise interpretativa de trinta anúncios de perfume, dos quais seis serão utilizados neste artigo a título de demonstração. Quanto às categorias, operamos com o quadro dos sujeitos (CHARAUDEAU, 2010a) e as identidades social e discursiva (CHARAUDEAU, 2009; 2013a); os efeitos visados de focalização, dramatização e os efeitos produzidos de *plunctum* e *studium* (CHARAUDEAU, 2013b); os imaginários sociodiscursivos (CHARAUDEAU, 2013b). Como resultados, constatamos que os sujeitos e suas identidades social e discursiva, os efeitos visados e produzidos, além dos imaginários sociodiscursivos mantêm estreita relação com os *ethé* projetados na encenação publicitária para potencializar o caráter de incitação ao consumo do discurso publicitário, em anúncios de perfume. Concluimos que uma prática pedagógica a partir da visão semiolinguística de *ethos* propicia visão de mundo crítica para compreensão proficiente de textos com apelo ao consumo como os anúncios publicitários.

Palavras-chave: *Ethos* masculino; Semiolinguística; ensino; anúncios publicitários de perfume; consumo.

INTRODUÇÃO

Os estudos sobre a noção de *ethos* têm sua origem na retórica clássica, para, a partir da década 1980, voltar à cena integrada ao quadro da análise do discurso, e chegar aos dias atuais como pauta de muitas discussões em diferentes abordagens discursivas. Assim, o *ethos* apresenta caráter complexo, pois além de considerar aspectos linguísticos e discursivos, inclui também aspectos semióticos, psicológicos, contextuais, etc. Diante disso, cresce o interesse de estudiosos, pesquisadores, professores e interessados em geral pelos estudos da imagem de si nos estudos da linguagem.

Com base no quadro teórico-metodológico da Teoria Semiolinguística (doravante TS), o objetivo deste artigo é analisar a construção do *ethos* masculino à luz da análise semiolinguística como subsídio para uma prática docente crítica em aulas de leitura e compreensão de textos na Educação Básica. Para tanto, adotamos como ponto de partida nossa pesquisa de mestrado (LOPES, 2020), “A construção do *ethos* masculino em anúncios publicitários de perfume à luz de uma análise semiolinguística”.

A TS faz parte de uma das abordagens modernas de análise do discurso que surgiu na França, a partir da tese de doutorado de Patrick Charaudeau, em 1977, e já no início da década de 1980 publicou-a com o título de *Elements di Semiolinguistique*. Logo em 1992 a teoria foi aprofundada na *Grammaire du sens el l'expression*. Chegou ao Brasil em 2008 com a publicação da obra *Linguagem e discurso: modos de organização*, uma síntese das obras já publicadas.

Desde então, a Semiolinguística passou a ocupar um espaço importante nas pesquisas linguísticas, em particular, com foco nos gêneros textuais. Isso se deve ao seu quadro teórico-metodológico que possibilita possíveis interpretativos, ditos e não ditos que são observados nos mais diversos gêneros textuais.

Aqui no Brasil, de início, os estudos semiolinguísticos tiveram como precursoras a Profa. Dra. Ida Lúcia Machado, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e a Profa. Dra. Maria Aparecida Lima Pauliokonis, na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Atualmente, a TS ganha seu espaço com os trabalhos do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Análise de Semiologia, Argumentação e Retórica (NEPAD), liderado pelo Prof. Dr. João Benvindo de Moura, na Universidade Federal do Piauí (UFPI). Além disso, na Universidade Federal Fluminense (UFF), destacamos o trabalho de um grupo de professoras pesquisadoras o qual tem à frente a Profa. Dra. Rosane Monnerat que hoje desenvolve o projeto de extensão “A Semiologia aplicada ao ensino de língua materna”, que torna ampla as reflexões sobre a teoria por procurar relacionar seus conceitos ao ensino da língua materna. Portanto, a TS encontra-se cada vez mais sólida, não somente por oportunizar discussões sobre a relação sujeito, discurso e gêneros textuais, mas também por contribuir com reflexões sobre sua aplicabilidade no ensino.

Assim, com a intenção de ampliar a contribuição teórico-metodológica dessa abordagem, que consideramos indispensável para o estudo da linguagem, este artigo aborda os seguintes pontos que compõem a primeira seção: a) apresentação da teoria Semiologia; b) discussão teórica sobre o percurso da noção de *ethos*, do seu nascedouro, a Retórica aristotélica, seguindo sua retomada por abordagens discursivas (MAINGUENEAU, 2008; AMOSSY, 2013; FAIRCLOUGH, 2008) até chegarmos ao tratamento dado na TS (CHARAUDEAU, 2013b), pontuando aproximações e distanciamentos; c) discussão sobre os sujeitos da encenação e as identidades social e discursiva, os efeitos visados de focalização e dramatização, e os efeitos produzidos de *plunctum* e *studium*, por fim, os imaginários sociodiscursivos, para destacar suas inter-relações com o *ethos*.

Na segunda seção, procedemos à análise da construção do *ethos* masculino em anúncios publicitários de perfume considerando as categorias elencadas e discutidas na primeira seção.

Na terceira seção, trazemos reflexões sobre o conceito de *ethos* com base na análise dos dados, à luz da TS, como subsídio para uma prática docente crítica em aulas de leitura e compreensão de textos da Educação Básica, tema central deste artigo.

ETHOS: DO BERÇO À CONTEMPORANEIDADE

Historicamente, temos conhecimento dos estudos sobre a noção do *ethos* firmados a partir da Retórica de Aristóteles (384-321) que propõe três espécies de provas criadas no discurso para persuadir o auditório: “umas residem no carácter moral do orador; outras, no modo como se dispõe o ouvinte; e outras, no próprio discurso pelo que ele demonstra ou parece demonstrar” (ARISTÓTELES, 2011, p. 45). Desse modo, a primeira corresponde ao *ethos*, ligado ao carácter adequado a cada tipo de discurso que o orador deve ocupar-se em projetar. A segunda prova diz respeito ao *pathos*, ou seja, às emoções que o orador visa levar o auditório a sentir. Por último, a terceira prova, o *logos* que se refere ao modo como o discurso é construído.

Vale destacar que essas três provas persuasivas não são produzidas separadamente no discurso, no entanto o/a pesquisador/a, por escolha metodológica, pode tomar como foco uma dessas provas. Ademais, é necessário evidenciar a relação existente entre elas já que o *ethos* e o *pathos* encontram-se relacionados à interação entre o sujeito que fala e o sujeito interlocutor. Portanto, concordamos com Pires (2011) que *ethos* e *pathos* fazem parte da dimensão subjetiva do discurso. Assim, na relação da tríade de provas persuasivas, o *logos* tem o papel de organizar o discurso por meio de uma lógica.

Dentre as três provas, o *ethos* é o “mais eficiente meio de persuasão” (ARISTÓTELES, 2011, p.45), pois, para o orador ser digno

de crédito, garantir o sucesso persuasivo em seu auditório, não é necessária sua própria honestidade, mas que deixe a impressão de honestidade em seu discurso, ou seja, um caráter honesto. Portanto, conforme Pires (2019), o *ethos* retórico constitui-se como uma construção do discurso que considera o aspecto moral e o social do orador, pois, além do caráter/modo de ser, também se refere à “hábito”, “costume”.

Vale ressaltar que durante algum tempo o estudo sobre o *ethos* foi deixado de lado, no entanto, a partir da década de 1980, ressurgiu no quadro teórico da análise do discurso, por Maingueneau (2008). Sua visão de *ethos* inscreve-se na herança aristotélica por considerá-lo uma construção pautada no discurso, “um modo de enunciar”, e não uma imagem que se encontra fora do que o sujeito falante diz. Por outro lado, apresenta deslocamentos, como, de início, sua ampliação para além da oralidade, caráter próprio do *ethos* aristotélico, ao propor tanto o discurso oral quanto o escrito. Além disso, há uma reflexão que ultrapassa a persuasão por argumentos, já que recobre “o processo mais geral da adesão dos sujeitos a determinado posicionamento” (MAINGUENEAU, 2008, p.64). Essa questão da adesão pode ser observada de forma mais clara, entre outros, nos gêneros textuais que materializam o discurso publicitário, como por exemplo, os anúncios publicitários de perfume, visto que sua marca se dá em levar o público a aderir a um sonho e/ou a um produto de consumo.

Nessa retomada da noção do *ethos* em abordagens discursivas por estudiosos contemporâneos, além de Maingueneau (2008), destacamos sua redefinição na Análise da Argumentação no Discurso (AAD) em Amossy (2013), e na Análise de Discurso Crítica (ADC) em Fairclough (2008). Na AAD, o *ethos* é concebido como uma imagem de si construída na articulação entre o que o locutário sabe sobre o locutor anterior ao discurso, o *ethos* prévio, designado de *ethos* pré-discursivo por Maingueneau (2008), e a imagem construída pelo locutor no discurso para causar uma boa impressão de

acordo com seu projeto argumentativo, o *ethos* discursivo. Portanto, esse quadro analítico integra o *ethos* à interação por considerar o agir do locutor sobre o alocutário. Assim sendo, esse *ethos* diferencia-se do pensamento de Maingueneau pela articulação entre a pragmática e a sociologia.

Quanto ao *ethos* na ADC, Fairclough (2008) considera essa noção relacionada a identidade social, o “eu” do sujeito falante. Para o autor, “a questão do *ethos* é intertextual, pois constitui “um ponto no qual podemos unir as diversas características, não apenas do discurso, mas também do comportamento em geral, que levam a construir uma visão particular do “eu” (FAIRCLOUGH, 2008, p. 209). Portanto, nessa perspectiva o *ethos* inclui o caráter discursivo e o comportamento verbal e não-verbal. Assim, a manifestação das imagens de si que os enunciadores constroem no discurso ocorre por meio do corpo inteiro, pois inclui voz, caráter e corporalidade.

Por último, o *ethos* na TS mostra-se ampliado por considerar que “[...] para construir a imagem do sujeito que fala, esse outro se apoia ao mesmo tempo nos dados preexistentes ao discurso – o que ele sabe *a priori* sobre o locutor – e nos dados trazidos pelo próprio ato de linguagem” (CHARAUDEAU, 2013a, p. 115). Portanto, por esse viés, além da dimensão discursiva, considera-se também o que se sabe sobre o locutor que se encontra anterior ao discurso, ou seja, a dimensão social.

Assim, Charaudeau (2013a) considera que “[...] o *ethos*, enquanto imagem que se liga àquele que fala, não é uma propriedade exclusiva dele; ele é antes de tudo a imagem de que se transveste o interlocutor a partir daquilo que diz” (CHARAUDEAU, 2013b, p.115). Logo, a construção do *ethos* não se refere somente à imagem construída pelo sujeito enunciator, mas também à imagem construída pelo interlocutor por meio da maneira como o sujeito falante diz. Ou seja, o olhar semiolinguístico para a construção de uma imagem de si considera o desdobramento do sujeito, pois além dos sujeitos

sociais comunicante e interpretante, mobiliza os sujeitos fabricados pelo sujeito comunicante, ou seja, os sujeitos discursivos enunciador e destinatário, com foco em suas identidades social e discursiva.

Desse modo, o conceito de *ethos* sob o viés semiolinguístico desloca-se das abordagens discursivas aqui apresentadas por considerar destaque a esse sujeito desdobrado e uma relação estreita com a dimensão psicossocial. Assim, tem em seu escopo um sujeito psicológico, que se encontra inserido em um contexto social, com a capacidade de produzir ações para que o processo de influência ocorra em seu projeto de fala.

Em síntese, apresentamos o percurso da noção de *ethos* de seu berço, a Retórica aristotélica, depois de um longo tempo, sua retomada pelas abordagens do discurso, até chegar à TS de forma ampliada. Assim, essa noção sai da filosofia com o sentido de caráter/modo de ser, hábito, costume, e chega à análise de discurso não como uma prova de persuasão, mas como uma imagem de si que é constitutiva, para chegar à TS ampliada como imagem de si que se liga ao locutor (pessoa real) e ao enunciador (ser que fala), levando em consideração também a imagem do locutor construída pelo interlocutor.

Assim sendo, nossa escolha teórica recai sob esse conceito de *ethos* ampliado nessas duas dimensões: o *ethos* construído ou discursivo que traz dados pelo próprio ato de linguagem; e o *ethos* pré-construído, prévio ou pré-discursivo que se refere à construção da imagem a partir do que se sabe do locutor, com foco no social.

Desse modo, a partir dessa relação entre o *ethos*, o sujeito e sua identidade, salientamos o tratamento dado à noção de sujeito pela TS, (CHARAUDEAU, 2010a), fato que a singulariza entre as demais abordagens discursivas. Nessa visão, o esquema comunicativo apresenta-se de maneira ampliada, pois o ato de linguagem não significa apenas um ato de comunicação no qual ocorre a produção de uma mensagem enviada por um emissor a um receptor que a

decodifica, simetricamente, mas a encenação linguageira entre sujeitos desdobrados, que se realiza no ponto de encontro dos processos de produção e interpretação e surge das circunstâncias de discurso que compreende o conjunto de saberes partilhados.

Como exemplo, podemos destacar a encenação de uma aula de Língua Portuguesa sobre a importância da leitura crítica para estudantes do primeiro ano do Ensino Médio de uma escola pública. Assim, o ato de linguagem nasce nas circunstâncias de discurso, ou seja, nos saberes partilhados sobre leitura crítica entre os sujeitos que são desdobrados em quatro: ser social, sujeito comunicante (EUc), a professora, e o ser agente, sujeito interpretante (EUi), os estudantes; o sujeito de fala, sujeito enunciativo (EUe), representado pelo papel de professora ao enunciar sobre a importância da leitura crítica de acordo com o sujeito comunicante, com o intuito de influenciar o sujeito interpretante, os estudantes. Além do mais, há o sujeito destinatário (Eud), fabricado pelo sujeito comunicante, uma imagem ideal de estudante que concebe a atividade de leitura crítica importante para o domínio da língua materna.

Para Charaudeau (2010a), o ato de linguagem compreende a encenação linguageira a partir do universo do discurso do EU, sujeito produtor do ato de linguagem, no caso do exemplo, a professora, e do universo de discurso do TU, sujeito interlocutor, os estudantes. Desse modo, o ato de linguagem caracteriza-se por ser um ato interenunciativo entre quatro sujeitos, e não dois.

Assim, no espaço externo, mas inscritos no ato de linguagem, encontram-se os sujeitos sociais, agentes, parceiros, o EUc e o TUi. Esse último é responsável pelo processo de interpretação, não se encontra sob o domínio da intencionalidade do EUc. Logo, sua relação com ele não é de transparência, mas de opacidade. Portanto, ao trazer o exemplo já citado anteriormente, o TUi, os estudantes, pode ou não concordar com o projeto de fala do EUc, a professora, então a relação entre eles é de opacidade, sendo o TUi livre para possíveis

interpretativos. Além disso, como podemos perceber, o EUc, a professora, é quem inicia o processo de produção do ato de linguagem, e mesmo que se encontre no espaço externo ao ato, sua participação é completa, pois é esse sujeito que coloca em cena o EUE e fabrica o TUD para exercer influência sobre o TUI, por isso entre eles há uma relação de transparência.

Nesse sentido, o EUE e o TUD encontram-se no espaço interno, são os sujeitos de fala, os protagonistas da encenação. O primeiro, presente no ato de linguagem, representa o traço de intencionalidade do EUc que no exemplo é representado pelo papel linguageiro de professora e enuncia por meio de estratégias discursivas para intervir de forma explícita ou por apagamento ao exercer influência no TUI. Já o TUD é fabricado pelo EUc como destinatário ideal, e mantém um domínio total sobre ele, havendo, portanto, entre os dois, uma relação de transparência.

Para visualizarmos melhor a questão do ato de linguagem e dos sujeitos, podemos partir de uma interação entre a professora de Língua Portuguesa de uma turma de 9º ano do Ensino fundamental de uma escola pública que questiona ao estudante sobre o motivo de sua ausência às aulas. Como para a TS, quatro sujeitos participam da encenação: inicialmente, no espaço externo, encontra-se o sujeito EUc, representado pelo ser social que desempenha o papel de professora; e, o EUI, o estudante; no espaço interno do dizer, o EUE que é colocado na cena linguageira pelo EUc com o intuito de influenciar o EUI, no caso o aluno; por fim, o EUD, fabricado pelo EUc como uma imagem de estudante ideal que não falta às aulas. Já o EUI no caso, o estudante, pode concordar com a professora ou não.

Quanto à identidade do sujeito falante, apresenta-se desdobrada em identidade social e identidade discursiva. Aquela se refere à necessidade de ser reconhecida pelos outros, além de favorecer legitimidade ao sujeito por propiciar o “direito à palavra”. Ainda sobre o exemplo já citado, destacamos a identidade social do sujeito

comunicante, a professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, pois seu desempenho torna-se legítimo por ter se submetido a um concurso ou seleção pública que lhe proporcionou o direito de ministrar aulas em escola pública.

Sobre a noção de legitimidade, essa se refere ao estado ou à qualidade de quem é autorizado a agir da maneira pela qual age. Para que a atuação seja aceita como legítima é necessário o reconhecimento dos sujeitos, em nome de um valor reconhecido por todos. Retomando novamente o exemplo da professora, seu trabalho é reconhecido como legítimo pela escola e pelos estudantes por reconhecê-la como profissional de educação. Portanto, a legitimidade encontra-se em dependência com as normas institucionais que estabelecem funções, lugares e papéis que são atribuídos pelas ditas normas. (CHARAUDEAU, 2009a). No caso da professora, ela ocupa seu lugar de professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental em escola pública porque se submeteu a todas as exigências institucionais para tornar legítima sua atuação.

No que se refere à identidade discursiva, tem como característica sua construção pelo sujeito falante para dar resposta à seguinte questão: “Estou aqui para falar como?” A construção dessa identidade depende das estratégias de credibilidade e captação. Essa primeira estratégia diz respeito à necessidade do sujeito falante para que se creia nele a partir do valor de suas afirmações até em sua sinceridade. Retomando o exemplo sobre a importância da leitura crítica na aula de Língua Portuguesa, para a professora conseguir uma boa compreensão dos estudantes sobre o assunto, não basta estar legitimamente ocupando o lugar de professora, sua identidade social, mas também é necessário a construção da estratégia de credibilidade ao fazer com que os estudantes acreditem nela, no que está sendo dito.

Quanto à estratégia de captação, caracteriza-se por uma relação de não autoridade entre sujeito falante e interlocutor, já que

o sujeito falante quando representa uma autoridade para o seu interlocutor, basta uma ordem para que o outro a realiza. Por isso, na captação, o sujeito falante precisa ter certeza de que seu parceiro, na troca comunicativa, compreende sua influência, isto é, o discurso produzido pelo sujeito falante apresenta certo impacto em seu interlocutor por meio de compartilhamento de ideias e opiniões. Assim, no discurso publicitário, a construção dessa estratégia é relevante para levar o público à adesão ao consumo. Isso se dá porque no discurso publicitário não há relação de autoridade entre os parceiros, sujeito anunciante e público, por isso o público é levado à sedução ao consumo como ocorre nos anúncios publicitários de perfume.

Sobre o desdobramento da identidade em relação à noção de *ethos*, o olhar do outro atribui ao sujeito falante uma identidade psicológica e social, ao mesmo tempo em que o sujeito falante mostra-se por meio da identidade discursiva que ele constrói para si. Esta dupla identidade resulta no *ethos*. Portanto, o *ethos* semiolinguístico é resultado das identidades social e discursiva, pois elas se fusionam na imagem de si.

Para tratarmos dos efeitos imagéticos em anúncios de perfume, focamos na imagem fotográfica para investigar a relação entre a imagem e o mundo representado por ela além da imagem em si mesma (CHARAUDEAU, 2013b). Isto significa que vamos tratar não só da produção da imagem fotográfica, mas também dos efeitos criados pelos processos de produção e percepção junto ao público, e dos dispositivos que regulam a relação do sujeito olhante com a imagem.

Sobre os efeitos na imagem fotográfica, Charaudeau (2013b) elenca os visados, os produzidos e os possíveis. Os efeitos visados dizem respeito à intenção do sujeito na produção do ato de linguagem, quer verbal, quer icônico; os efeitos produzidos referem-se ao receptor e sua atividade de interpretação, ou seja, sua compreensão acerca de uma imagem ou de uma fala; e, por último, os efeitos possíveis que são o resultado da junção dos efeitos visados e dos efeitos produzidos.

Nosso interesse de análise recai sobre os efeitos visados de focalização e de dramatização, e os efeitos produzidos de *studium* e de *plunctum*, pois esses efeitos tornam evidentes as estratégias discursivas mobilizadas pelo locutor, para influenciar o público e fazê-lo aderir ao seu projeto de fala que compreende em levá-lo ao consumo de um produto e/ou sonho, como será demonstrado mais adiante.

O efeito de focalização refere-se à maneira escolhida para mostrar o representado enquadrado, o que temos acesso, o visível enquadrado, ou seja, o que é oferecido para ser visto, pois o quadro se apresenta como a prova de que houve um recorte, já que tudo que conseguimos ver é o não visível fora do quadro, o visível manipulado. Logo, isso comprova a marca da manipulação, ou seja, a imagem fora do quadro que não é mostrada, aspecto que deve ser observado por professores e alunos no dia a dia da sala de aula no trato com os gêneros discursivos, em geral, e nos gêneros do domínio publicitário, especialmente.

Em suma, a percepção da relação entre o visível enquadrado e o não visível fora do quadro, ou visível manipulado, é importante para potencializar a sedução na construção da imagem de si projetada nos anúncios de perfume que leva o consumidor em potencial à compra. Então, a partir do modo de representação da fotografia, a maneira como a imagem do corpo do modelo apresenta-se no anúncio, criam-se diferentes figuras de destinatário com o intuito de efetivar a sedução.

Ainda sobre o processo de percepção da imagem, tem-se o efeito de dramatização, que compreende o centramento do mundo representado ao produzir uma visão única focalizada. Esse efeito caracteriza-se também por personagens não dispersos, ou seja, há um jogo com o enquadramento material, que apresenta o representado com o campo de visão fechado, e o olhar fixo em uma direção.

Para Charaudeau (2013b), a imagem fotográfica produz os efeitos retiniano, mimese referencial, iconicidade e intericonicidade.

O primeiro destaca o caráter de produção de sensações e impressões da imagem em relação aos seguintes elementos: luzes, cores, enquadramentos, entre outros. O efeito de mimese referencial faz referência à realidade material do mundo, além de associar a criação de uma ilusão do realismo. O de iconicidade refere-se à estética do quadro. E, por último, o efeito de intericonicidade que compreende a evocação de outras imagens que têm lugar tanto na memória individual quanto na memória coletiva dos sujeitos. Ademais, no âmbito dos efeitos produzidos, o autor acrescenta as noções de *punctum* e de *studium* que fazem referência a uma intericonicidade que parte do sentido e segue até a interpretação do sentido. Essas duas noções ajustam-se, em especial, à análise de imagem fotográfica.

O efeito de *punctum* corresponde a uma captação de si mesmo, ou seja, a imagem provoca no sujeito olhante uma impressão que o toca profundamente. Por sua vez, o *studium* diz respeito à possível decifração e interpretação por meio da percepção e da recuperação dos índices, (características do representado, como forma do rosto, tipo de cabelo, olhos, sobrancelhas, lábios, entre outros). Logo, a partir dos índices, o sujeito realiza uma atividade mental de inferências, e faz com que mobilize outras imagens as quais leva à construção de diversas significações.

Nesse sentido, acima referido, quando o sujeito olhante interpreta os índices, mobiliza os imaginários sociais, quer sejam conscientes ou não, que estão em sua memória profunda, como por exemplo, no caso dos anúncios publicitários de perfume, que investigamos, são mobilizados os imaginários de masculinidade com a finalidade de incitar ao consumo. Assim, Charaudeau (2013b) acrescenta que a imagem pode ser usada para manipular os imaginários sociais nas mídias da informação.

Em suma, os processos de percepção e recepção da imagem fotográfica, enquadramento material que se constitui no jogo entre os efeitos de focalização, dramatização e os de *punctum* e de *studium*, podem parecer ilusório, mas sugerem interpretações que

seduzem o consumidor em potencial para a compra. Esses efeitos constituem-se dispositivos recorrentes na fotografia, no entanto, é importante lembrar que, quanto mais se constata a edição da foto, mais se torna evidente a manipulação por parte do anunciante para alcançar o objetivo do consumo.

Ao finalizar as discussões sobre a imagem fotográfica por seus efeitos visados e produzidos, podemos apreender a importância da interpretação imagética na construção dos sentidos dos textos e dos discursos, pois, em sua complexa relação entre o que é oferecido para ver e o que é sugerido, ou seja, o visível enquadrado e o não visível fora do quadro, os efeitos produzidos acabam por mobilizar os imaginários sociais. Dessa forma, o consumidor em potencial ao olhar o anúncio, evoca imagens conforme o que vê na fotografia em si e nos imaginários sociais captados.

A imagem fotográfica nos conecta aos imaginários sociais, além dos imaginários sociodiscursivos que se encontram inter-relacionados tanto aos imaginários sociais, quanto ao *ethos* masculino. O imaginário social diz respeito a uma maneira de compreensão do mundo e tem sua origem nas representações sociais, "*maneiras de ver* (discriminar e classificar) e de *julgar* (atribuir um valor) o mundo, mediante discursos que engendram *saberes*, sendo que é com esses últimos que se elaboram sistemas de pensamento, misturas de conhecimento, de julgamento e afeto" (CHARAUDEAU, 2013a, p.197).

Diante do exposto, os sistemas de pensamento têm o propósito de apresentar uma explicação global sobre o mundo e o ser humano, a partir dos saberes de conhecimento e os de crença. O primeiro estabelece uma verdade sobre os saberes do mundo que dizem respeito à razão científica e seu fundamento encontra-se na objetividade. Já os saberes de crença sustentam um julgamento sobre o mundo, pois fazem referência aos valores que atribuímos a ele por realizar uma explicação sobre a realidade. Esse saber tem uma função identitária, divergindo, assim, do saber de conhecimento.

Então, os saberes de conhecimento e os saberes de crença oferecem um esclarecimento sobre o mundo e o ser humano, e estruturam as representações sociais. Assim, o imaginário social parte dessa imagem da realidade, para se constituir uma maneira de compreensão do mundo que se ancora no mecanismo da construção da significação dos objetos do mundo, dos fenômenos, das pessoas e seus comportamentos, e assim a realidade é transformada em real significante. Logo, essa imagem caracteriza-se por realizar a interpretação da realidade, que a faz entrar em um universo de significação.

O conceito de imaginário é redefinido por Charaudeau (2013b) para se integrar ao quadro da análise de discurso, denominado imaginário sociodiscursivo: os imaginários discursivos há a identificação dos imaginários por enunciados linguageiros que são produzidos de diversas maneiras; como imaginários sociais encontram-se nas práticas sociais em uma relação entre o que é ordenado socialmente e as condutas. Logo, são instituídos imaginários sociodiscursivos por sua composição a partir de enunciados discursivos que circulam no interior de grupos sociais.

Ao finalizarmos essa discussão teórica, faz-se oportuno esclarecer que os trinta exemplares de anúncios publicitários de perfume, dos quais seis foram utilizados neste artigo, foram selecionados dentre anúncios de perfume que circulam na mídia³⁹ internet, por meio do hipergênero site, portanto, não se configura análise de “tecnodiscurso” ou “discurso nativo digital”, (PAVEAU, 2021), pois os discursos analisados nesses anúncios de perfume não foram produzidos originalmente em ambiente digital.

Na obra *“Análise do discurso digital: dicionário das formas e práticas”*, Paveau (2021)⁴⁰ traz uma reflexão sobre o funcionamento

39 Consideramos Mídia “[...] um processo tecnológico de mediação da interação linguageira (BONINE, p.688); Suporte “[...] tecnologias de registro, armazenamento e transmissão envolvidas nas mídias” p.687; Hipergênero “[...] um gênero constituído por vários outros BONINE, 2011, p.58).

40 Esta obra trata detalhadamente do funcionamento dos discursos nativos digitais.

dos discursos nascidos na internet a partir da imbricação de seu caráter linguageiro e técnico, já que não ocorre separação desses aspectos sem prejuízo às análises. Essa mistura do linguístico com o tecnológico a autora denomina “elemento linguageiro compósito” (PAVEAU, 221, p.119), como por exemplo, a hashtag, o hiperlink, os nomes das contas nas redes sociais, entre outros. Assim, essa marca híbrida do linguageiro e técnico distingue o tecnodiscurso do discurso não digital. Neste trabalho, nossa escolha recai em operarmos com anúncios apresentados em ambiente digital, entretanto, sua produção não ocorre no interior tecnológico, mas sua circulação.

Chamamos à atenção para a necessidade do/a docente mostrar essas particularidades em relação ao funcionamento da produção linguageira elaborada on-line, ao modo de produção e circulação do gênero, a mídia/suporte que acomoda o gênero e serve como suporte. Discutir estas questões traz para o/a estudante uma melhor compreensão do gênero em estudo, os anúncios publicitários de perfume, para melhorar sua percepção sobre o propósito do gênero, da linguagem em uso própria do gênero.

Discorreremos, a seguir, sobre a construção do *ethos* masculino em anúncios de perfume sob o olhar semiolinguístico.

ETHOS NA TS: CONSTRUÇÃO DA IMAGEM DE SI EM ANÚNCIOS PUBLICITÁRIOS DE PERFUME

Nesta seção, propomo-nos a tratar da construção do *ethos* semiolinguístico em anúncios de perfume ao levar em conta as relações de influência entre o sujeito anunciante e o público, suas identidades, os efeitos visados e os efeitos produzidos nas imagens

fotográficas dos anúncios, e a relação entre os imaginários sociodiscursivos manifestados nos textos e o *ethos* construído. Para tanto, partimos da seguinte questão: Em que medida o *ethos* é construído nos anúncios de perfume considerando os efeitos discursivos, imagéticos e sociais?

Conforme Charaudeau (2010b), a construção da imagem de si pelo EU ocorre a partir da encenação do EUE com o reconhecimento de ser digno de crédito. Assim, é necessário que essa imagem tenha um poder de atração para o auditório. Em contrapartida, o EUI constrói a imagem do EUC com base nos seus conhecimentos anteriores ao discurso e no que o EUE coloca em cena.

O projeto de fala posto na cena publicitária caracteriza-se por levar o consumidor comprador em potencial a fazer crer que é beneficiário de um objeto de busca ideal, um sonho, e o único meio para realizar o sonho é o bem de consumo anunciado. Ademais, o caráter de discurso superlativo estabelecido entre as instâncias publicitária e concorrente, ou seja, o produto apresentado é melhor do que o da concorrência, implica um individualismo ideal. Portanto, trata-se de um contrato de “semiengodo” (CHARAUEAU, 2010b, p. 64).

Observemos, a seguir, a construção da imagem de si em anúncios de perfume, gênero que concretiza o discurso publicitário, tipo de discurso tão atravessado em nossas vidas na pós-modernidade, e necessário que a/o discente faça reflexões em sala de aula.

***ETHOS* MASCULINO, OS SUJEITOS E A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES**

Para iniciarmos esse momento da análise, partimos dos seguintes questionamentos: Quais sujeitos o anúncio publicitário de perfume faz falar? Qual o papel dos sujeitos e suas relações de influência na cena publicitária? Como os sujeitos e as identidades

social e discursiva relacionam-se com o *ethos* masculino nos anúncios de perfume?

Pelo viés semiolinguístico, atentemos a construção do *ethos* no anúncio de perfume logo a seguir, a partir do lugar dos sujeitos e das identidades social e discursiva. Com isso, pretendemos demonstrar a importância de se ter atenção às informações que são veiculadas nos textos que podem apontar para sentidos bem distantes do real, mas que são apresentados de modo a que pareçam ideal. Assim, no anúncio da figura 1, destacamos a questão dos sujeitos e suas identidades, e a relação com o *ethos* masculino construído.

Figura 1 - Anúncio Tommy Hilfiger



Fonte: <https://www.folhavoria.com.br/entretenimento/blogs/du-ponto-de-vista-masculino/2016/01/20/lancamento-tommy-hilfiger-th-bold/>

Inicialmente, no nível externo do circuito de comunicação do anúncio, como se refere Charaudeau (2010a), podemos destacar o parceiro EUC, no caso, a empresa americana de roupas e cosméticos Tommy Hilfiger, que se apresenta como ser de fala, a gente que produz a cena publicitária do perfume Tommy Hilfiger. Ao passar para o nível interno, do âmbito do dizer, o EUC, a marca Tommy Hilfiger enuncia por meio do EUE, a imagem do tenista espanhol Rafael Nadal, ser de fala que desempenha o papel linguageiro no ato

de linguagem (CHARAUDEAU, 2010a) de um ser humano de corpo perfeito semelhante aos deuses gregos⁴¹, cuja aparência perfeita é associada aos deuses do Olimpo. No entanto, o EUE, Rafael Nadal, desempenha esse papel sem intervir materialmente no texto, mas se faz presente no ato de fala de forma implícita, pois não é marcada. (CHARAUDEAU, 2010a).

Como vemos, existe clara intenção, por parte do anunciante, de fabricar a imagem de um deus grego de aparência perfeita pela posição em que a imagem do esportista encontra-se, juntamente com o perfume, em um local de altitude elevada, próximo às nuvens, o que faz referência ao Monte Olimpo, lugar de morada dos deuses, segundo a mitologia grega. Além disso, o corpo esguio, braços e abdômen bem definidos reforçam os traços característicos de corpo perfeito dos deuses gregos. Ademais, a imagem do perfume em tamanho que estabelece uma relação com o tamanho da imagem do modelo associada ao imaginário de aparência corporal perfeita dos deuses, todos esses elementos juntos fabricam a imagem de um TUD ideal que usa o perfume e alcança esse padrão de beleza. Essas imagens, constatamos, têm o objetivo de confundir o leitor (EUi) fazendo-o acreditar que também será um deus se usar o perfume anunciado. Assim, o projeto de fala do EUC consiste em levar o EUi a “fazer crer” (CHARAUDEAU, 2010b) que consumir o perfume é o caminho para se sentir como se tivesse esse padrão de beleza, e colocá-lo em uma posição de “dever crer” (CHARAUDEAU, 2010b) nesse sonho.

Para se chegar à construção da imagem de si, é necessário também por em evidência a questão da identidade em relação com o *ethos*, na medida em que “as identidades social e discursiva fusionam-se no *ethos* de semideus” (CHARAUDEAU, 2013a, p.116). Assim, o EUC, a marca Tommy Hilfiger, com sua identidade social

41

Já faz parte do conhecimento comum a imagem de que os deuses gregos são exemplo de extrema beleza.

que a define como uma das quatro empresas americanas de roupas e perfume de maior sucesso de vendas, “posição de poder” (CHARAUDEAU, 2009), torna-a reconhecida no mundo da moda há mais de três décadas como uma das marcas mais conceituadas, ou seja, “um pré-construído” (CHARAUDEAU, 2009) que potencializa seu “poder de influência” (CHARAUDEAU, 2009) sobre seu público, jovens de classe alta, classe média e por vezes classes menos favorecidas socialmente.

Do exposto, fica evidente a atenção que professores e estudantes devem ter diante de textos como esse do anúncio. O discurso veiculado aqui leva à construção de imagens positivas que constroem um *ethos* de beleza e, conseqüentemente, de bem sucedido. A mensagem que o anúncio divulga leva à ideia de sucesso, como também, outra imagem comumente associada à cultura grega que une beleza e poder. Essas e outras questões podem e devem ser exploradas nas salas de aula das diferentes disciplinas nos diferentes níveis de ensino. A questão do discurso não é exclusividade da língua portuguesa, embora seja um *locus* legítimo.

A identidade discursiva construída no anúncio a partir do sujeito falante, no nível do dizer, parte da estratégia de credibilidade que compreende a “necessidade que o sujeito tem que se acredite nele” (CHARAUDEAU, 2009a); e a de captação que se caracteriza por levar o TUi a total adesão ao que diz o EUe (CHARAUDEAU, 2009a). Assim, a identidade discursiva construída por meio da estratégia de credibilidade parte de seu “direito à palavra” devido à posição de sucesso que a marca Tommy Hilfiger tem no mercado da moda e torna-lhe legítima para atuar na venda de perfumes masculinos. Além disso, o EUc coloca no ato de linguagem um EUe, a imagem do tenista espanhol Rafael Nadal, investido de sua autoridade de esportista de destaque, reconhecido mundialmente, para garantir a credibilidade do sujeito anunciante, estratégia comumente usada nos anúncios que pretendem atingir de forma contundente o receptor, possível consumidor. Por essa razão, torna-se indispensável que

se dê atenção especial, no contexto escolar, a essas manobras discursivas essenciais à construção dos sentidos dos textos dos anúncios, mas perigosas do ponto de vista dos efeitos que podem causar aos usuários (consumidores).

Quanto à estratégia de captação, no discurso publicitário, o EUc não se encontra em relação de autoridade com o público. Então, para exercer seu poder de influência, fabrica um "TUd ideal" (CHARAUDEAU, 2010a) que consome o perfume e tem perfeição corporal, para levar o TUi a adesão ao que enuncia o EUE, no caso, o sonho de aparência corporal perfeita projetada na imagem do tenista espanhol Rafael Nadal. Todos esses elementos compõem a encenação publicitária para seduzir o "consumidor comprador" na busca do sonho de perfeição corporal projetada na imagem do esportista, e o perfume TH Bold, "único meio para realizar o sonho" (CHARAUDEAU, 2010b).

Enfim, ao considerar o lugar dos sujeitos na cena publicitária e as identidades social e discursiva, podemos constatar que a imagem construída de perfeição corporal dos deuses corresponde a um *ethos* masculino de semideus, imagem que possui uma força de atração sobre o público, para incitá-lo à compra. Destacamos também a presença não marcada do EUE na materialidade textual neste anúncio, e na maioria dos anúncios analisados, fato que nos leva a concluir que a preferência pelo uso da não marcação verbal é potencializada pela força da imagem fotográfica, que fortalece seu propósito de sedução e apelo à compra.

Como vemos, o professor tem um importante papel na (des) construção dessas imagens. Cabe a ele "fazer crer" o aluno que o universo da publicidade mexe com os sonhos, com as idealizações que projetamos e que, por isso, precisamos distinguir os mundos possíveis dos imaginários. Para isso, é indispensável que esses textos circulem naturalmente nas salas de aula para que os usuários, possíveis consumidores, entrem na essência dos seus propósitos.

Assim, percebemos a força que os efeitos provocados pela imagem fotográfica estabelecem na construção do *ethos* em anúncios de perfume. Tratamos dessa problemática logo a seguir.

ETHOS MASCULINO E OS EFEITOS DE SENTIDO VISADOS E PRODUZIDOS

Nesta seção, tratamos mais detidamente dos efeitos de sentido⁴² que são construídos nos anúncios de perfume que analisamos, ou seja, os efeitos visados, a intenção do sujeito na produção da imagem fotográfica que compõe a cena publicitária; e os efeitos produzidos, a percepção do receptor, sua interpretação à respeito das imagens fotográficas nos anúncios, com o intuito de evidenciar-mos a relação entre esses efeitos e a construção do *ethos* masculino nos anúncios. Para isso, analisamos algumas imagens fotográficas cujas estratégias de composição exploram a maneira como o corpo do modelo se enquadra no mundo representado.

Partimos da seguinte questão: Como os efeitos visados e os efeitos produzidos na imagem fotográfica contribuem na construção da imagem de si nos anúncios de perfume? De início, Charaudeau (2013b) chama a atenção para a constituição da imagem fotográfica, que se constitui a partir de um mundo, de um olhar e de uma aparelhagem. No processo de produção da imagem, a percepção do sujeito que olha a imagem é da realidade que se encontra no enquadramento, ou seja, somente uma parte desta realidade. Portanto, o que é visto da realidade é aquilo que se torna visível em um determinado quadro, no entanto é importante o sujeito pensar sobre o que se encontra fora do quadro.

42

Para mais detalhamento sobre os efeitos de sentido na imagem fotográfica, CHARAUDEAU, Patrick. Imagem, mídia e política: construção, efeitos de sentido, dramatização, ética. In: MENDES, Emília et al. (Org.). **Imagem e discurso**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2013b.

Nesse contexto, pela maneira de apresentação dos anúncios em estudo, entendemos que o efeito produzido pode tornar-se profícuo, pois o anunciante faz mais uso de imagem do que da parte verbal para seduzir seu público ao consumo. Então, a partir da maneira como a imagem do corpo do modelo apresenta-se nos anúncios, criam-se diferentes figuras de destinatário com o intuito de se efetivar a sedução. Torna-se, assim, bastante válido que os/as professores/as abordem, em suas salas de aula, essa construção ideológica tão presente e forte nesse gênero que, como sabemos, é atraente aos/às leitores/as exatamente por veicular esse tipo de mensagem.

Observemos os efeitos visados nos anúncios Kaiak Expedição, figura 02, e Aqua di Gio, figura 03, e a relação entre a intenção do sujeito na produção da encenação publicitária e a construção da imagem de si. Para tanto, destacamos os efeitos de focalização e dramatização. O primeiro consiste na relação entre a maneira escolhida de “enquadramento do mundo representado [...]” (CHARAUDEAU, 2013b), ou seja, se há centramento do mundo representado, com visão única, focalizada ou descentramento, com visão múltipla do mundo representado. O segundo consiste em o campo de visão no mundo do representado quanto mais fechado, maior é o efeito de dramatização, ou seja, um maior centramento produz uma visão única focalizada. Dessa forma, a marca da manipulação é comprovada, ou seja, há uma imagem fora do quadro que não é mostrada. Além disso, nesse jogo do enquadramento material entre mais aberto ou fechado em relação ao mundo representado, os efeitos de focalização e dramatização mostram-se como significativas estratégias para levar o público à adesão ao produto anunciado (CHARAUDEAU, 2013b).

Passemos, então, a relação entre o *ethos* e os efeitos produzidos de focalização e dramatização a partir da análise das figuras a seguir.

Figura 02 – Anúncio Kaiak Expedição **Figura 03** – Anúncio Aqua di Giò



Fonte: <https://www.perfumart.com.br/noticias/novo-kaiak-expedicao>



Fonte: <https://www.salevipmalls.ga/Product/Detailasox?iid=128452246&pr=58.88>

Na figura 02, podemos notar, por meio do efeito de focalização, que ocorre “descentramento no mundo do representado” (CHARAUDEAU, 2013b), uma visão múltipla, com o campo de visão aberto, uma figura masculina escalando algo de atitude elevada, superando desafios; para complementar a cena, a imagem do perfume, na mesma proporção de altitude, em tamanho elevado, sugere ser o “objeto de busca” (CHARAUDEAU, 2010b) necessário para esse tipo de homem corajoso, desbravador, conquistador.

Quanto ao nível de dramatização, essa visão múltipla de descentramento faz com que o efeito de dramatização apresente uma diminuição (CHARAUDEAU, 2013b). Assim sendo, esses efeitos, juntos, constroem a imagem suscitada pela gravura, conforme mencionado anteriormente, que leva o consumidor comprador a “dever crer” (CHARAUDEAU, 2010b) no sonho de que aquele que consome o perfume torna-se propenso a realizar conquistas, sobretudo, amorosas.

Por último, podemos constatar a relação estreita entre esses elementos escolhidos para compor o “mundo do representado” (CHARAUDEAU, 2013b) e a imagem construída de conquistador para levar a sedução e ao consumo. Por meio da imagem da figura masculina que escala grande elevação com o objetivo de chegar ao topo,

associa-se à figura masculina o sonho de pessoa destemida, que tem coragem, supera desafios, conquista o inimaginável, mas para isso, é levado a dever crer que o perfume *Kaik Expedição* é o meio para alcançar esse sonho de homem conquistador. Dessa forma, a construção do *ethos* encontra-se relacionada a esses elementos que compõem a imagem fotográfica e a maneira como o efeito de focalização foi utilizado. Portanto, reforçamos a necessidade de que o/a docente explore-os em sala de aula para dar oportunidade aos estudantes de perceberem as artimanhas desse gênero para alcançar a persuasão e sedução do público.

Já no anúncio de perfume *Acqua di Gio*, figura 04, observemos o efeito de focalização que aponta “centramento no mundo representado” (CHARAUDEAU, 2013b) produzido por uma visão única, com campo de visão fechado no rosto do modelo: olhar intenso e impregnante que, em conjunto com traços faciais harmônicos, produzem esse efeito de centramento que eleva o nível de dramatização, causando impacto ao possível consumidor. O efeito de centramento e aumento no nível de dramatização, juntos, constroem a imagem de sedução, e leva a um “fazer crer” (CHARAUDEAU, 2013b) que aquele, ao consumir o perfume, torna-se sedutor também e o leva a “dever crer” (CHARAUDEAU, 2013b) nesse sonho. Constatamos, com isso, haver a necessidade de que esse tipo de imagem deve ser discutido com os/as alunos/as, em sala de aula, para que aprendam a distinguir os mundos real e imaginário, presentes nos discursos publicitários e, com isso, possam “se defender” de propagandas enganosas sem que sejam privados do contato com esse gênero discursivo tão rico no trato com as linguagens.

Em suma, no processo de percepção da imagem fotográfica, o enquadramento material que se constitui no jogo entre os efeitos de focalização e dramatização produzidos com o fechamento ou abertura do campo de visão pode parecer ilusório por sugerir interpretações que seduzem o público à compra. Esses efeitos constituem-se dispositivos recorrentes na fotografia, no entanto,

quanto mais se constata a edição da foto, mais se torna evidente a manipulação para se alcançar o objetivo do consumo, no caso dos anúncios de perfume.

Nos anúncios a seguir vamos tratar dos efeitos produzidos, o *punctum* e o *studium*, aqueles realizados pelo receptor a partir de sua atividade de interpretação.

Figura 04 – Anúncio Invictus **Figura 05** – Legend Night



Fonte: <https://pompadourb.wordpress.com/2013/12/26/invictus-paco-rabanne/>



Fonte: <https://www.google.com/search?q=PROPAGANDA++LEGENDE+NIGHT&sxsr=APq-WBtRU5TfCI3abDowVDZ00Y9HwsJKra:164582599372>

Na figura 04, Anúncio Invictus, o “visível enquadrado” (CHARAUDEAU, 2013b), apresenta a imagem de um modelo com o corpo à mostra da cintura para cima; possui características físicas que valorizam a ideia de perfeição corporal; parece encontrar-se em um lugar elevado, próximo às nuvens, que ficam por trás; o nome do perfume materialmente expresso em fonte acima das nuvens, confere ao modelo posição “acima de tudo”, lugar privilegiado e de destaque. Todos esses elementos corroboram para a construção de uma imagem [quase] de divindade, de um semideus, que já partilhamos pelo nosso conhecimento enciclopédico, adquirido ao longo de nossa escolaridade, que é sugerida pelo visível enquadrado. Assim, observamos no anúncio o efeito de *punctum*, ou seja, “a impressão que a imagem fotográfica provoca no sujeito olhante”

(CHARAUDEAU, 2013b), um sentimento de poder, de divindade, de semideus. Portanto, há uma relação aproximada entre o efeito de punctum para levar à construção do *ethos* masculino de semideus. Essa também é uma imagem que deve ser cuidadosamente trabalhada pelos professores, pois evoca efeitos fortes, como poder e divindade, que podem levar o possível consumidor a sentimentos de frustração por não ter seu desejo realizado.

Nesse mesmo sentido, o Anúncio Legend Night, figura 05, apresenta em seu enquadramento a imagem de um modelo com o campo de visão fechado em seu rosto e parte do corpo, e logo abaixo de seu rosto, a imagem do perfume. A imagem do modelo mostra um rosto com expressões faciais harmônicas, cabelo bem alinhado, barba aparente que dá um ar de maturidade. Imagem que é reforçada pelo uso de terno, comum a homens bem sucedidos economicamente, aliado a um olhar incisivo, seguro e, ao mesmo tempo, romântico, protetor, sedutor que olha diretamente para o consumidor, encarando-o.

Estes elementos compõem a “imagem-evocação” (CHARAUDEAU, 2013b) levam ao efeito de *studium*, “mobilização de imaginários sociais pelo sujeito olhante a partir de índices, traços faciais como forma do rosto, tipo de cabelo, olhos, sobrancelhas, lábios, entre outros” (CHARAUDEAU, 2013b). Então, no anúncio, o receptor é levado a mobilizar o imaginário de sedução e mostra-se um “fazer crer” (CHARAUDEAU, 2010b) para levar a um “dever crer” (CHARAUDEAU, 2010b) que o “objeto de busca” (CHARAUDEAU, 2013b), o perfume Legend Night, é um caminho para se chegar ao sonho de homem sedutor bem-sucedido. O efeito *studium*, ao levar o sujeito olhante a mobilizar o imaginário de sedução, potencializa a construção do *ethos* masculino de sedutor, imagem muito desejada pelo consumidor, razão porque deve ser cuidadosamente abordada em sala de aula.

ETHOS MASCULINO E OS IMAGINÁRIOS SOCIODISCURSIVOS

Neste último momento de construção do *ethos* masculino, observemos alguns imaginários sociodiscursivos que se manifestam nos anúncios e produzem efeitos de sentidos que podem levar os leitores a consumirem os bens ali anunciados. Para tanto, nosso ponto de partida recai na seguinte questão: De que modo os imaginários sociodiscursivos caracterizam o *ethos* masculino em anúncios de perfume?

Para buscar respostas, consideramos os saberes de crença que circulam no anúncio da figura 06 e configuram-se em imaginários sociodiscursivos.

Ao compreender os saberes como maneiras de dizer, Charaudeau (2013) reagrupa-os em saberes de conhecimento e saberes de crença. Os primeiros estabelecem uma verdade sobre os fatos do mundo a partir de explicações referentes a esses fenômenos. Os saberes de crença, que aqui constituem nosso ponto de partida, têm função identitária além de sustentar um julgamento sobre o mundo por meio de valores atribuídos sobre a realidade. Assim, os imaginários sociodiscursivos correspondem a imaginários sociais, imagens da realidade e suas significações, identificados em enunciados linguageiros produzidos dentro de um domínio de prática social e circulam no interior de um grupo social

Portanto, voltemos nosso olhar para o anúncio que segue, figura 06.

Figura 06 – Anúncio Bleu Noir



for him
narciso rodriguez
bleu noir

Fonte: <https://andredoal.com.br/beleza/campanhas-de-perfumes-masculinos>.

Partimos do ponto em que os saberes de crença correspondem aos julgamentos sobre o mundo que circulam nos anúncios de perfume e configuram-se em imaginários sociodiscursivos. Assim, podemos verificar que, na figura 06, o Anúncio Bleu Noir compõe-se de uma figura masculina, com destaque para o lado direito do rosto, de onde sobressai a perfeição dos traços faciais com a harmonia entre queixo, boca e nariz; a cabeça um pouco erguida parece dar um ar de superioridade, uma beleza que transcende o humano, uma beleza [quase] divina.

Portanto, o saber de crença em circulação no anúncio de perfume em análise é o eu-masculino de aparência perfeita, similar a um deus, o todo poderoso, e configura-se no imaginário sociodiscursivo de “perfeição corporal dos deuses”. Com isso, podemos concluir que o imaginário materializado na imagem da figura masculina

encontra-se em relação com o *ethos* masculino de semideus para seduzir o consumidor em potencial incitando-o à compra.

Diante da construção do *ethos* ancorada na TS, considerando os sujeitos da encenação e sua identidade duplicada, os efeitos de focalização, dramatização, *pluctum* e *studium* na imagem fotográfica e os imaginários sociodiscursivos que circulam nos anúncios de perfume, podemos constatar que essa teoria se mostra profícua para a leitura e compreensão crítica de textos na Educação Básica.

Destacamos como necessário o ensino do conceito de *ethos* na perspectiva Semiolinguística como significativo subsídio a uma prática docente crítica para levar o/a estudante a desenvolver posições críticas sobre o seu lugar como consumidor potencial no contrato comunicacional de “semiengodo” (CHARAUDEAU, 2010b, p.64) que sustenta o discurso publicitário, configura-se nos anúncios publicitários e nos faz refém nesta sociedade de consumo.

Na próxima seção, refletimos sobre essas questões e indicamos algumas possibilidades de abordagem coerente dos anúncios publicitários.

ETHOS SEMIOLINGUÍSTICO COMO SUBSÍDIO PARA UMA PRÁTICA DOCENTE CRÍTICA

Paulo Freire, a partir de seu lugar de “educador-problematizador”, em sua obra *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (2011), traz reflexões sobre uma “prática educativo-crítica” (FREIRE, 2011, p.24), comprometida com o ensino não como transferência de conhecimentos, mas produção e construção de saberes. Assim, elenca alguns aspectos essenciais para

essa prática crítica, como, “Ensinar exige rigorosidade metódica” (FREIRE, 201, p.24), que faz referência a importância do papel da(o) docente no desenvolvimento da “capacidade crítica do educando” (FREIRE, 2011, p. 28).

De acordo com o mestre pernambucano, o trabalho da/o docente com foco na capacidade crítica da/o estudante tem como ponto de partida possibilitar ações de criação, investigação, curiosidade em relação ao tratamento dado ao objeto em estudo. Dessa maneira, a/o docente necessita buscar concepção de ensino que considere a experiência de produção de saberes e não apenas o conteúdo em si mesmo, como, lamentavelmente, ainda constatamos em muitas salas de aula. Sem dúvida, esse processo de ensino crítico passa pela ação de docente desafiador, que leva a/o estudante a arriscar-se em leituras que se conectem com a realidade que a/o rodeia e encoraje-a/o a pensar e agir criticamente.

Ainda sobre essa questão da leitura crítica, corroboramos com o estudioso ao afirmar que “A leitura verdadeira me compromete de imediato com o texto [...] Ao ler não me acho no puro encaixo da inteligência do texto como se fosse uma produção apenas do seu autor ou de sua autora” (FREIRE, 2011, p. 29). Desse modo, entendemos a necessidade de a/o docente agir, nas aulas de leitura e compreensão de textos, a partir dessa perspectiva de ensino que trata a leitura dos diversos gêneros, considerando os “possíveis interpretativos”, como orienta Charaudeau (2010a).

Nesse ponto, em consonância com pesquisadores/as da TS, entre eles/as, Monnerat (2021), Pattresi (2021) e Rebelo (2021), podemos considerar o instrumental teórico Semiolinguística como importante subsídio para auxiliar o trabalho da/o docente crítico nas aulas de leitura e compreensão de textos. Isso é possível porque essa abordagem linguística tem como especificidade o tratamento dado à linguagem que se expande para o social como lugar de produção linguística. Portanto, sua principal preocupação recai

nos efeitos da linguagem em uso a partir dos mais diversos gêneros inseridos nas práticas sociais, levando em consideração o sujeito e suas intenções, suas crenças, valores, enfim, suas características históricas, sociais, culturais.

Para nosso recorte, o *ethos* na Semiologia em anúncios publicitários de perfume, a teoria possibilita a análise sob o olhar discursivo em relação aos componentes linguístico e semiótico, no intuito de levar a/o estudante à percepção do contrato de “semiengodo” (CHARAUDEAU, 2010b, p. 64), próprio do discurso publicitário. Portanto, as atividades de leitura e compreensão de anúncios publicitários em sala de aula da Educação Básica a partir do enquadre teórico semiológico possibilita a consideração de questões relacionadas aos elementos da situação de comunicação.

Assim, a/o docente pode levar a/o estudante a desenvolver sua criticidade, atribuir sentido aos discursos que estão em sua volta a partir de questionamentos, como por exemplo: Quem produziu o anúncio Tommy Hilfiger, figura 01? Com qual intenção o texto foi produzido? Para quem se destina o texto? Por que a preferência pela imagem fotográfica do anúncio Invictus, figura 04, com campo de visão aberto e no anúncio Legende Night, figura 05, com campo de visão fechado? Qual a relação entre a imagem construída de aparência perfeita e o público, no anúncio Bleu Noir, figura 6?

Portanto, aliada à proposta de educação problematizada de Freire, a TS apresenta-se como um caminho para favorecer forma de interpretação rica que deve ser levada para a sala de aula e, consequentemente, para a vida das/dos estudantes. E a/o docente tem papel fundamental como agente de transformação social, além do/a docente de Língua Portuguesa como aquele/a que precisa orientar as/os estudantes pelos meandros da linguagem, para mostrar possibilidades de possíveis interpretativos. Assim, eles terão melhores condições de compreensão sobre os fenômenos que os rodeiam para tomar a palavra e agir no mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, analisamos, sobretudo, a construção do *ethos* na Semiologia como subsídio para uma prática docente crítica em aulas de leitura e compreensão de textos da Educação Básica. Para tanto, não só apresentamos o conceito de *ethos* de seu berço, a Retórica, sua retomada por abordagens discursiva, mas também destacamos este conceito, em especial, na perspectiva Semiológica, teoria que fundamentamos nosso estudo. Logo depois, operamos a construção da imagem de si em relação ao quadro dos sujeitos, às identidades social e discursiva, aos efeitos de focalização, dramatização, *plunctum*, *studium* e aos imaginários sociodiscursivos em anúncios publicitários de perfume.

Por fim, refletimos sobre a aplicação da TS em aulas de leitura e compreensão de textos na Educação Básica e, em especial, o conceito de *ethos* em anúncios de perfume como possibilidade para auxiliar a/o estudante em seu desenvolvimento crítico em relação ao contrato de “semiengodo” (CHARAUDEAU, 2010b) que atravessa o discurso publicitário e sustenta os apelos de consumo a que somos expostos nos textos publicitários.

Como resultados, pudemos constatar que os *ethé* projetados nos anúncios de perfume são potencializados por meio dos sujeitos da encenação publicitária, das identidades social das empresas de perfume, além das estratégias de credibilidade e captação construídas que se fundem no *ethos*. Além do mais, os efeitos visados e os efeitos produzidos configuram-se para reforçar o fazer crer no sonho de ser sedutor, conquistador para dever crer que o sonho se realiza pela compra do perfume. Por fim, os imaginários sociodiscursivos, na inter-relação com o *ethos* masculino projetado nos anúncios publicitários de perfume, constituem-se como estratégias de sedução própria desse gênero, que incita à compra.

Em suma, chegamos à conclusão de que a Semiologia mostra-se como um caminho necessário para intervenção crítica em aulas de leitura e compreensão de textos. Indo além, o trabalho em sala de aula com o conceito de *ethos* semiológico em anúncios publicitários de perfume possibilita ajudar a/o estudante na compreensão crítica em relação ao contrato de “semiengodo” (CHARAUDEAU, 2010b) proposto pelo discurso publicitário e do nosso lugar enquanto público como consumidor comprador ou, em último caso, apreciador da publicidade e integrante da sociedade de consumo.

REFERÊNCIAS

- AMOSSY, Ruth. O *ethos* na interseccção das disciplinas: retórica, pragmática, sociologia dos campos. *In*: AMOSSY, Ruth. (Org.). **Imagens de si no discurso: a construção do *ethos***. São Paulo: Contexto, 2013.
- ARISTÓTELES. **Retórica**. Tradução Edson Bini. São Paulo: Edipro, 2011.
- BONINI, Adair. Mídia/suporte e hipergênero: os gêneros textuais e suas relações. **Revista brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v.11, p.679-704, 2011.
- CHARAUDEAU, Patrick. Identidade social e identidade discursiva, o fundamento da competência comunicacional. *In*: PIETROLUONGO, Márcia. (Org.). **O trabalho da tradução**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2009
- CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e discurso: modos de organização**. São Paulo: Contexto, 2010a.
- CHARAUDEAU, Patrick. O discurso propagandista: uma tipologia. Tradução MENDES, Emília e MELLO, Judite Ana Aiala de. *In*: MACEDO, Ida Lúcia.; MELLO, Renato. **Análises do Discurso Hoje**.v.3. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010b.
- CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso político**. São Paulo: Contexto, 2013a.
- CHARAUDEAU, Patrick. Imagem, mídia e política: construção, efeitos de sentido, dramatização, ética. *In*: MENDES, Emília *et al.* (Org.). **Imagem e discurso**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2013b.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora UNB, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

LOPES, Lucineide Matos. **A construção do ethos masculino em anúncios publicitários de perfume à luz de uma análise semiolinguística**. 168 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.

MAINGUENEAU, Dominique. **Cenas da enunciação**. São Paulo: Parábola Editora, 2008.

MONNERAT, Rosane. O olhar discursivo para uma metodologia integrada. *In*: MONNERAT, Rosane; REBELO, Ilana da Silva; XAVIER, Glauci.(Orgs). **Semiolinguística aplicada ao ensino**. São Paulo: Contexto, 2021

PATTRESI, Nadja. Subsídios para uma prática pedagógica centrada na Semiolinguística. *In*: MONNERAT, Rosane; REBELO, Ilana da Silva; XAVIER, Glauci.(Orgs). **Semiolinguística aplicada ao ensino**. São Paulo: Contexto, 2021. PAVEAU, M. A. Análise do discurso digital: dicionário das formas e práticas. COSTA, J. C.; BARONAS, R. L. (Orgs). Campinas: Pontes Editores, 2021.

PAVEAU, Marie-Anne. A. **Análise do discurso digital**: dicionário das formas e práticas. COSTA, Júlia Lourenço; BARONAS, Roberto Leiser. (Orgs). Campinas: Pontes Editores, 2021.

PIRES, Eduardo Lopes. Ethos e Pathos na primeira página do jornal. *In*: **Revista Estudos Linguísticos**. São Paulo, v.40, p. 1292-1302, 2016. Disponível em <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/1253>

PIRIS, Eduardo Lopes. O ethos e suas noções conexas: análise do discurso do líder do governo na sessão parlamentar que antecedeu o AI-5. **Cadernos De Estudos Linguísticos**, v. 61, p. 1-18, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8655042>

REBELO, Ilana da Silva. A Semiolinguística chega à escola. *In*: MONNERAT, Rosane; REBELO, Ilana da Silva; XAVIER, Glauci.(Orgs). **Semiolinguística aplicada ao ensino**. São Paulo: Contexto, 2021.

SOBRE AS ORGANIZADORAS

Abniza Pontes de Barros Leal

Possui mestrado e doutorado em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC), é professora aposentada-classe associado - da Universidade Estadual do Ceará UECE, É vice-coordenadora do Grupo de Pesquisa Gêneros: Estudos Teóricos e Metodológicos - GETEME/PPGLIN/UFC, coordenado pela Profa. Dra. Maria Margarete Fernandes de Sousa.

E-mail: abniza.leal@uece.br

Ana Cátia Silva de Lemos Colares

Graduada em Letras/Português pela Universidade Federal do Ceará (UFC), Mestre e Doutora em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística da UFC, foi integrante do Projeto de Pesquisa Gêneros Textuais e Processos de Construção de sentido (segunda fase), patrocinado pelo CNPq, foi bolsista PIBIC/CNPq em sua graduação e integra o Grupo de Pesquisa Gêneros: Estudos Teóricos e Metodológicos - GETEME/PPGLIN/UFC, coordenado pela Profa. Dra. Maria Margarete Fernandes de Sousa. Professora de Língua Portuguesa, tendo atuado na Rede Pública e Particular de Ensino. Prioriza o ensino e a pesquisa por acreditar que ambos são faces da mesma moeda: a Educação de qualidade.

E-mail: analemoscatia@gmail.com

Flávia Cristina Candido de Oliveira

Possui doutorado em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (2016), mestrado em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (2010), especialização em Ensino de Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Ceará (2002) e graduação em Letras pela Universidade Estadual do Ceará (1998). Trabalhou como professora de português e literatura da rede pública estadual (2004-2017) e municipal (2000-2017) em Fortaleza, foi professora-tutora, na UAB/UFC (2009-2017), na modalidade semipresencial de EaD, atualmente, é professora adjunto J da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). É membro externo no grupo de pesquisa GETEME (UFC), coordenadora do grupo de estudo GELPI (UVA) e coordenadora do grupo de pesquisa (GPELP). As atividades de pesquisa concentram-se em: estrutura composicional narrativa e argumentativa, estrutura retórico-argumentativa, gêneros textuais afins e ensino.

E-mail: flavia_cristina2003@yahoo.com.br

Lucineide Matos Lopes

Professora da Secretaria Municipal de Educação (Fortaleza – CE), Doutoranda em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), na Universidade Estadual do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Mestra em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin/UFC) e integrante do Grupo de Pesquisa Gêneros: Estudos Teóricos e Metodológicos - GETEME/PPGLIN/UFC.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/740296024289>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4304-1972>

E-mail: lucineidematoslopes@gmail.com

Maria Ednilza Oliveira Moreira

Professora doutora em linguística, pela Universidade Federal do Ceará - UFC, aposentada do Departamento de Letras Vernáculas do Curso de Letras/UFC, atuante no mestrado PROFLETRAS/UFC, bem como no Grupo de Pesquisa Gêneros: Estudos Teóricos e Metodológicos - GETEME/PPGLIN/UFC e na Coordenação do Programa de Extensão: Iracema o retrato de Fortaleza/UFC.

E-mails: ednilza@ufc.br

programairacemaufc@gmail.com

Maria Margarete Fernandes de Sousa

Graduada em Letras pela Universidade Estadual do Ceará, em Pedagogia pela Universidade de Fortaleza, Mestre em Linguística pela Universidade Federal do Ceará e Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco. É professora Titular da Universidade Federal do Ceará e Coordenadora do Grupo de Pesquisa Gêneros: Estudos Teóricos e Metodológicos - GETEME/PPGLIN/UFC. Desenvolve pesquisas na área de Linguística de Texto, atuando principalmente em análise de gêneros, gêneros promocionais, referenciação, multimodalidade, intertextualidade e análise do discurso. É membro do GT da ANPOL de Linguística de Texto e Análise da Conversação e da Academia Cearense da Língua Portuguesa - ACLP.

E-mail: margarete.ufc@gmail.com

Meysa Maria Bezerra Cavalcante dos Santos

Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal do Ceará/UFC. Mestra em Letras- Profletras/UFC. Especialista em Língua Portuguesa, pela Universidade Estadual do Ceará- UECE. Possui graduação em Letras, pela Universidade Federal do Ceará- UFC. Pesquisadora da Universidade Federal do Ceará e professora de Língua Portuguesa do Colégio da Polícia Militar do Ceará General Edgard Facó- CPMGEF. Membro do Grupo de Pesquisa – Gêneros: Estudos teóricos e metodológicos – GETEME/PPGLIN/UFC e do Grupo de Pesquisa Análise de Discurso Crítica: representações, ideologias e letramentos - GPADC/UECE.

E-mail: profameyssacavalcante@gmail.com

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Abniza Pontes de Barros Leal

Possui mestrado e doutorado em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC), é professora aposentada- classe associado – da Universidade Estadual do Ceará UECE, É vice-coordenadora do Grupo de Pesquisa Gêneros: Estudos Teóricos e Metodológicos - GETEME/PPGLIN/UFC, coordenado pela Profa. Dra. Maria Margarete Fernandes de Sousa.

E-mail: abniza.leal@uece.br

Ana Cátia Silva de Lemos Colares

Graduada em Letras/Português pela Universidade Federal do Ceará (UFC), Mestre e Doutora em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística da UFC, foi integrante do Projeto de Pesquisa Gêneros Textuais e Processos de Construção de sentido (segunda fase), patrocinado pelo CNPq, foi bolsista PIBIC/CNPq em sua graduação e integra o Grupo de Pesquisa Gêneros: Estudos Teóricos e Metodológicos - GETEME/PPGLIN/UFC, coordenado pela Profa. Dra. Maria Margarete Fernandes de Sousa. Professora de Língua Portuguesa, tendo atuado na Rede Pública e Particular de Ensino. Prioriza o ensino e a pesquisa por acreditar que ambos são faces da mesma moeda: a Educação de qualidade.

E-mail: analemoscatia@gmail.com

Ana Rosa Angelim Saldanha

Mestre em Letras-PROFLETRAS, pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte/UERN; Especialista em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura- Faculdade Ateneu. Professora efetiva da Rede Estadual de Ensino do Estado do Ceará, atuando no Ensino Fundamental e Médio do Colégio da Polícia Militar, em Fortaleza-Ceará. Integrante do Grupo de Pesquisa Gêneros: Estudos Teóricos e Metodológicos - GETEME/PPGLIN/UFC, coordenado pela Profa. Dra. Maria Margarete Fernandes de Sousa.

E-mail: ana_rosacarvalho@yahoo.com.br

Andreza Letícia Xavier

Pesquisadora na área da Linguística Aplicada, com o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) "A ditadura militar na perspectiva dos (multi)letramentos: por uma proposta de sequência didática de artes visuais no ensino médio". Atuação como Residente pedagógica assistente na escola preceptorano Centro Estadual Profissional Professor Francisco de Assis Pedrosa (CEEP) pelo Programa Institucional de Residência Pedagógica (RESPED). Pesquisadora com interesse no âmbito da Linguística Textual (análise de gêneros).

E-mail: leticiaandrea731@gmail.com

Antônio Luciano Pontes

Mestre em Língua Portuguesa pela Universidade Federal da Paraíba e Doutor em Linguística pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). É professor permanente do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada (PostLA/UECE) e do Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL/UERN). Especialista em Lexicografia Pedagógica e Fraseologia Especializada, seu interesse primordial relaciona-se ao estudo da fraseologia em dicionário escolar.

E-mail: pontes321@hotmail.com

Aurenívia Ferreira da Silva

Graduada em Letras pela Universidade Estadual do Ceará (2002), com Especialização em Ensino de Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Ceará (2004) e Mestrado em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (2007). É professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), desde setembro de 2010, compondo atualmente o quadro docente do IFCE Campus Maracanaú. Participa do Grupo de Pesquisa Gêneros: Estudos Teóricos e Metodológicos – GETEME/PPGLIN/UFC e se interessa pela análise de gêneros textuais, heterogeneidade discursiva, sequencialidade textual, metacognição e literatura.

E-mail: aurenivia@ifce.edu.br

Bruna Falcão Braga

Graduanda em Letras Português - Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas, na Universidade Federal do Ceará (UFC). É professora de Redação e desenvolve pesquisas sobre gêneros textuais, culturas disciplinares e sua aplicação ao ensino. Em 2021, foi bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7147656301099435>

E-mail: bruna.falcao@alu.ufc.br

Danielle Bezerra da Ponte

Graduada em Letras com Habilitação em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), faz especialização em Língua Portuguesa e Literatura pela Universidade Estadual Vale do Acaraú e foi pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Ensino de Língua Portuguesa (GPELP/UVA – 2020-2023).

E-mail: danielbezerra04.1998@gmail.com

Flávia Cristina Candido de Oliveira

Possui doutorado em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (2016), mestrado em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (2010), especialização em Ensino de Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Ceará (2002) e graduação em Letras pela Universidade Estadual do Ceará (1998). Trabalhou como professora de português e literatura da rede pública estadual (2004-2017) e municipal (2000-2017) em Fortaleza, foi professora-tutora, na UAB/UFC (2009-2017), na modalidade semipresencial de EaD, atualmente, é professora adjunto J da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). É membro externo no grupo de pesquisa GETEME (UFC), coordenadora do grupo de estudo

GELPI (UVA) e coordenadora do grupo de pesquisa (GPELP). As atividades de pesquisa concentram-se em: estrutura composicional narrativa e argumentativa, estrutura retórico-argumentativa, gêneros textuais afins e ensino.

E-mail: flavia_cristina2003@yahoo.com.br

Gabriel Luiz Ribeiro de Oliveira

É professor de língua portuguesa do Ensino Fundamental Anos Finais (9º ano) da Escola de Tempo Integral Luiz de Sena Dias (Cariré – CE); Graduado em Letras: Habilitação em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA); Integrante do Grupo de Pesquisas em Ensino de Língua Portuguesa (GPELP) da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA – 2021-2023).

E-mail: rbrgl100@gmail.com

Isadora Maria Cavalcante Oliveira.

Graduanda em Letras - Língua Portuguesa e suas Literaturas na Universidade Federal do Ceará (UFC), desde 2020. Bolsista PIBIC do projeto Análise de gêneros discursivos nas abordagens sociosemióticas e socioretóricas – Fase II, coordenado pela Profa. Dra. Maria Margarete Fernandes de Sousa. Pesquisadora, principalmente, dos seguintes temas: gêneros textuais, análise de discurso e educação. Integrante dos Grupos de Pesquisa Gêneros: Estudos Teóricos e Metodológicos - GETEME/PPGLIN/UFC, coordenado pela Profa. Dra. Maria Margarete Fernandes de Sousa; e Discurso, Cotidiano e Práticas Culturais – DISCUTA/UFC, coordenado pela Profa. Dra. Maria das Dores Nogueira Mendes.

E-mail: isadoramco13@gmail.com

Jammara Oliveira Vasconcelos de Sá

Tem Mestrado e Doutorado em Linguística pela Universidade Federal do Ceará. É Professora Adjunta da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e membro integrante dos grupos: GPELL/UERN e GETEME/UFC. Coordena um Projeto no Programa Institucional de Iniciação Científica (PIBIC/UERN). É professora e pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem (PPCL/UERN). Desenvolve pesquisas na área da Linguística Textual com foco nos processos referenciais; Análise dos gêneros em interface com o ensino e, ainda, acerca da Argumentação sob a perspectiva da Nova Retórica.

E-mail: jamaravasconcelos@gmail.com

João Paulo Rocha Silva

Mestrando em Ciências da Linguagem pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN; especialista em Ensino de Língua Portuguesa pela Faculdade Venda Nova do Imigrante – FAVENI; e licenciado em Letras – Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas, também pela UERN. É membro integrante do Grupo de Pesquisa em Linguística e Literatura (GPELL). Atua como revisor de textos e professor de produção textual. Desenvolve estudos na área de Linguística Textual, com ênfase nos processos referenciais e gêneros do discurso em interface com o ensino.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0500519956414229>

ORCID:<https://orcid.org/0009-0004-8540-887X>

E-mail: prof.joapaulorochoa@gmail.com

José Nelson dos Santos Neto

Graduando em Letras Português pela Universidade Federal do Ceará – UFC – Campus Benfica – Fortaleza.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0628849066515994>

E-mail: nelson.ss2001@alu.ufc.br

Luana Cristina Fernandes Rodrigues

Graduada em Letras, pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Especialista em "Coordenação Pedagógica" e "Letras: Português e Literatura", pelo Instituto Brasileiro de Formação, Treinamento e Capacitação Continuada Ltda (IBF-SC). Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem (PPCL-UERN). Professora da rede básica particular de ensino, com experiência de mais de 10 anos.

E-mail: luanacristina_fr@hotmail.com

Lucineide Matos Lopes

Professora da Secretaria Municipal de Educação (Fortaleza – CE), Doutoranda em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), na Universidade Estadual do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Mestra em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin/UFC) e integrante do Grupo de Pesquisa Gêneros: Estudos Teóricos e Metodológicos -GETEME/PPGLIN/UFC.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/740296024289>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4304-1972>

E-mail: lucineidematoslopes@gmail.com

Maria Cilânia de Sousa Caldas

Graduada em Letras pela Universidade Estadual do Ceará, Especialista em Literatura pela Universidade Estadual do Ceará, Mestre em Linguística pela Universidade Federal do Ceará e Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Ceará. É professora efetiva da Rede Estadual de Ensino do Ceará, é membro do grupo de Pesquisa Gêneros: Estudos Teóricos e Metodológicos-GETEME/PPGLIN/UFC. Desenvolve pesquisas na área de Linguística, atuando principalmente em análise de textos multissemióticos.

E-mail: mcsca@hotmail.com

Maria Ednilza Oliveira Moreira

Professora doutora em linguística, pela Universidade Federal do Ceará, aposentada do Departamento de Letras Vernáculas do Curso de Letras/UFC, atuante no mestrado PROFLETRAS/UFC, bem como no Grupo de Pesquisa Gêneros: Estudos Teóricos e Metodológicos - GETEME/PPGLIN/UFC e na Coordenação do Programa de Extensão: Iracema o retrato de Fortaleza/UFC.

E-mails: ednilza@ufc.br

programairacemaufc@gmail.com

Maria Luana Morais Lima

Graduada em Letras com Habilitação em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, Literatura e Arte pela Faculdade Venda Nova do Emigrante (Faveni - EaD), professora de língua portuguesa da Educação Básica da rede privada.

E-mail: luanalimabc@gmail.com

Maria Margarete Fernandes de Sousa

Graduada em Letras pela Universidade Estadual do Ceará, em Pedagogia pela Universidade de Fortaleza, Mestre em Linguística pela Universidade Federal do Ceará e Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco. É professora Titular da Universidade Federal do Ceará e Coordenadora do Grupo de Pesquisa Gêneros: Estudos Teóricos e Metodológicos - GETEME/PPGLIN/UFC. Desenvolve pesquisas na área de Linguística de Texto, atuando principalmente em análise de gêneros, gêneros promocionais, referenciação, multimodalidade, intertextualidade e análise do discurso. É membro do GT da ANPOL de Linguística de Texto e Análise da Conversação e da Academia Cearense da Língua Portuguesa - ACLP.

E-mail: margarete.ufc@gmail.com

Meysa Maria Bezerra Cavalcante dos Santos

Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal do Ceará/UFC. Mestra em Letras- Proletras/UFC. Especialista em Língua Portuguesa, pela Universidade Estadual do Ceará- UECE. Possui graduação em Letras, pela Universidade Federal do Ceará- UFC. Pesquisadora da Universidade Federal do Ceará e professora de Língua Portuguesa do Colégio da Polícia Militar do Ceará General Edgard Facó- CPMGEF. Membro do Grupo de Pesquisa - Gêneros: Estudos teóricos e metodológicos - GETEME/PPGLIN/UFC e do Grupo de Pesquisa Análise de Discurso Crítica: representações, ideologias e letramentos - GPADC/UECE.

E-mail: profameyssacavalcante@gmail.com

Paula Heloísa Soares Peregrino

Graduada em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa. Atualmente, atua como professora de Língua Portuguesa, no ensino básico. Colaboradora no Projeto de Iniciação Científica (PIBIC/UERN), desenvolvendo pesquisas na área da Linguística Textual com foco nos processos referenciais. Neste momento, encontra-se em fase de pesquisa na edição 2022-2023 do Pibic intitulado: "A construção dos referentes em vídeos de beleza no YouTube: interlocuções com elementos do suporte na constituição do gênero discursivo".

E-mail: heloisaperegrino939@gmail.com

Viviane Vieira de Sobrinho Cavalcante

Mestra em Linguística pela Universidade Federal do Ceará - UFC. Especialista em Ensino de Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Ceará - UECE. Graduada em Letras/Português pela Universidade Federal do Ceará - UFC. Integrante do Grupo de Pesquisa Gêneros: Estudos Teóricos e Metodológicos - GETEME/PPGLIN/UFC. Desenvolve pesquisas na área da Linguística Textual, com foco nas estratégias de textualização voltadas ao ensino de produção textual para o Enem.

E-mail: vivianevieirafr@gmail.com

Zilda Maria Dutra Rocha

Professora do ensino médio da SEDUC. Especialista em Língua Portuguesa pela UECE (Universidade Estadual do Ceará). Mestra em Letras pela UERN (Universidade do Estado do Rio Grande do Norte). Integrante do grupo de pesquisa Gêneros: Estudos teóricos e metodológicos-GETEME/PPGLIN/UFC.

E-mail: zildamarialetras@gmail.com

ÍNDICE REMISSIVO

A

abordagem qualitativa 16, 32
 álbum de verbetes 81, 82, 84, 85, 86, 89, 93, 95
 anúncios publicitários 277, 278, 279, 280, 287, 295, 298, 299, 300, 301, 303, 309, 311, 313, 314, 328, 330, 331, 332, 333

B

Base Nacional Comum Curricular 10, 16, 40, 43, 77, 128, 129, 158, 162, 178, 185, 218, 296
 BNCC 15, 16, 18, 19, 25, 26, 27, 30, 32, 33, 36, 39, 40, 43, 72, 73, 75, 128, 129, 154, 156, 158, 159, 160, 161, 167, 178, 180, 185, 282, 296

C

campo jornalístico-midiático 10, 16, 37, 39
 coesão do texto 188, 198, 209, 214
 compreensão 20, 21, 22, 24, 25, 36, 38, 47, 48, 57, 70, 72, 74, 99, 101, 102, 107, 113, 114, 119, 122, 130, 131, 132, 133, 135, 138, 142, 158, 167, 181, 186, 192, 194, 196, 201, 208, 220, 222, 235, 236, 251, 252, 260, 268, 273, 299, 300, 302, 308, 309, 312, 313, 314, 328, 329, 330, 331, 332
 coprodução 81, 84
 corpus 16, 32, 42, 52, 54, 56, 58, 63, 69, 70, 71, 75, 106, 148, 188, 205, 206, 207, 208, 224, 225, 236, 237, 249, 250, 278, 279, 287
 criticidade 165, 182, 185, 288, 330
 culturas disciplinares 42, 43, 48, 75, 79, 337

D

dicionário escolar 101, 102, 104, 105, 107, 114, 115, 122, 337
 discurso publicitário 299, 303, 309, 315, 319, 328, 330, 331, 332
 docente 128, 151, 153, 154, 155, 156, 158, 178, 179, 183, 184, 185, 225, 261, 273, 299, 300, 302, 314, 323, 328, 329, 330, 331, 337

E

Educação Básica 18, 25, 26, 40, 124, 162, 179, 278, 279, 299, 300, 302, 328, 330, 331, 340

Enem 10, 31, 187, 188, 189, 190, 193, 196, 200, 204, 205, 206, 207, 208, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 235, 236, 237, 250, 251, 252, 253, 254, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 267, 268, 270, 273, 274, 275, 276, 341

ensino 9, 10, 11, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 30, 32, 36, 38, 39, 42, 43, 47, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 79, 81, 84, 90, 94, 99, 100, 101, 102, 104, 105, 106, 109, 110, 115, 116, 122, 124, 126, 127, 128, 129, 149, 151, 154, 156, 157, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 173, 174, 175, 177, 178, 179, 180, 185, 186, 189, 204, 220, 221, 222, 225, 251, 253, 254, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 267, 268, 269, 272, 274, 275, 279, 295, 296, 297, 298, 299, 301, 318, 328, 329, 333, 334, 336, 337, 338, 339, 340, 341

ensino de língua portuguesa 19, 43, 71, 79, 102

escolas do ensino básico 81, 84

escrita 28, 40, 47, 48, 50, 60, 62, 69, 103, 109, 111, 130, 137, 142, 154, 155, 160, 165, 170, 171, 180, 184, 189, 195, 206, 249, 254, 255, 257, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 272, 274, 282

estratégia de ensino 84, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 173, 177

estratégias de escrita 260, 265

estrutura composicional 131, 132, 151, 254, 258, 260, 263, 265, 268, 272, 334, 338

estrutura retórico-argumentativa 224, 225, 226, 235, 236, 334, 338

Ethos 298, 299, 315, 320, 326, 333

Exame Nacional do Ensino Médio 188, 196, 204, 219, 254, 258, 276

G

gênero 10, 17, 27, 37, 38, 42, 43, 44, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 59, 64, 65, 68, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 81, 82, 84, 85, 86, 90, 93, 94, 95, 99, 100, 102, 103, 110, 113, 114, 116, 118, 124, 127, 128, 129, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 143, 146, 150, 152, 153, 154, 155, 161, 165, 167, 168, 169, 170, 171, 173, 175, 176, 177, 178, 182, 183, 184, 185, 187, 188,

189, 190, 192, 193, 203, 204, 207, 208, 219, 220, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 229, 235, 236, 237, 250, 251, 252, 254, 255, 256, 257, 258, 260, 261, 262, 265, 266, 267, 268, 271, 272, 273, 274, 276, 280, 295, 313, 314, 315, 321, 323, 331, 340

gênero discursivo 127, 129, 132, 323, 340

gêneros textuais digitais 165, 166, 169, 185, 279

gênero textual 27, 43, 51, 75, 85, 90, 95, 100, 102, 103, 110, 113, 114, 165, 167, 173, 175, 177, 182, 192, 193, 203, 208, 260, 280

gênero verbete 81, 82, 84, 93

H

habilidades de leitura 16, 32, 39, 103

I

imaginários sociodiscursivos 299, 301, 312, 313, 315, 326, 327, 328, 331

incitação ao consumo 299

Instagram 81, 84, 85, 94, 126, 127, 128, 129, 132, 133, 134, 135, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 155, 156, 158, 159, 163, 165, 167, 169, 173, 174, 175, 177, 181, 182, 183, 184, 280

Iracema: lenda do Ceará 81, 83, 84, 95

L

leitura 10, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 36, 37, 38, 39, 40, 50, 53, 81, 83, 84, 85, 90, 92, 93, 94, 95, 99, 103, 116, 154, 158, 166, 170, 174, 180, 184, 185, 193, 203, 206, 210, 268, 274, 275, 288, 290, 292, 294, 296, 299, 300, 302, 306, 308, 328, 329, 330, 331, 332

linguagem verbal e não verbal 278, 279, 280, 295

Linguística Textual 15, 16, 30, 40, 165, 188, 190, 193, 255, 256, 336, 338, 340, 341

livros didáticos 16, 157

M

metadiscursivos 101, 111, 113, 115, 117, 118, 120, 122, 123, 125

metadiscursos 101, 102, 111, 112, 113, 115, 120, 122, 123, 124

mídia ninja 126, 127

modelo sociorretórico 42

multissemioses 278, 279, 291

N

nota de repúdio 10, 51, 56, 57, 58, 59, 69, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 79

Nova Retórica 224, 225, 226, 227, 229, 230, 235, 236, 338

O

OAB 42, 46, 51, 54, 55, 56, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71

Ordem dos Advogados do Brasil 42, 51, 54, 58, 60, 61, 70, 71, 75, 76

P

participação social 42, 43

persuasão 224, 226, 243, 252, 280, 282, 296, 302, 303, 305, 323

pesquisa documental 32

prática da cidadania 42, 180

prática docente 128, 151, 156, 158, 178, 179, 261, 299, 300, 302, 328, 331

produção de textos 28, 49, 72, 73, 74, 99, 165, 167, 180, 219

produção textual 158, 166, 177, 184, 209, 220, 237, 250, 251, 254, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 264, 265, 266, 268, 270, 273, 274, 276, 338, 341

R

redação 10, 187, 188, 189, 190, 193, 196, 204, 207, 208, 212, 219, 220, 222, 223, 224, 225, 226, 235, 236, 237, 246, 249, 250, 251, 252, 254, 258, 259, 260, 262, 263, 264, 268, 270, 271, 274, 275, 276

referenciação 29, 31, 188, 189, 190, 194, 195, 198, 200, 201, 203, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 217, 219, 220, 221, 275, 335, 340

Retórica Clássica 224

revisão de literatura 16

S

seção Ceará 42, 56, 59, 62, 70, 75

semiologia 298, 299, 300, 333

T

texto escrito 50, 134, 165, 166

textos multimodais 278, 279, 281, 283, 289, 293

Tradição discursiva 253

tradições culturais 81, 84

www.PIMENTACULTURAL.com

GÊNEROS TEXTUAIS

da Pesquisa
ao Ensino
e à Extensão



GETEME
GÊNEROS: ESTUDOS TEÓRICOS
E METODOLÓGICOS

